

Schriftsprache als Zweitsprache
Diagnostik und Förderung der grammatischen Entwicklung in der Schriftsprache
bei gehörlosen Schülern mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.

im Fach Rehabilitationswissenschaften

eingereicht am 31.05.2016

an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin

von

Iris Wagener

Präsidentin der Humboldt-Universität zu Berlin:

Prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst

Dekanin der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät:

Prof. Dr. Julia von Blumenthal

Gutachter/ Gutachterin:

1. Professor Dr. em. Klaus-B. Günther (Humboldt-Universität zu Berlin)
2. Professor Dr. Claudia Becker (Humboldt-Universität zu Berlin)

Tag der mündlichen Prüfung: 19.04.2017

ZUSAMMENFASSUNG DER STUDIE

Lese- und Schriftsprachkompetenzen zu erwerben ist eine Herausforderung für gehörlose Schüler und gleichzeitig eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg. Innerhalb des auditiv-verbalen Paradigmas der Gehörlosenpädagogik werden die Schwierigkeiten in der Schriftsprache auf die hörschädigungsbedingte Einschränkung der phonologischen Rekodierungsfähigkeit zurückgeführt. Die Pädagogische Unterrichtsforschung zeigt jedoch, dass bilinguale gehörlose Schüler mit Gebärdensprache als Erstsprache oft über gute Schriftsprachkompetenzen verfügen. Bis dato liegen jedoch nur vereinzelt Studien zur Schriftsprachentwicklung bei bilingualen gehörlosen Schülern vor. Die vorliegende Studie fasst dieses Desiderat ins Auge und untersucht über einen Zeitraum von fünf Jahren (Kl. 5-9) Aspekte der Syntax- und Morphologieentwicklung im Schriftspracherwerb bei sechs bilingualen gehörlosen Realschülern. Das Ziel der Studie ist, Erkenntnisse über Sprachlernprozesse in diesem besonderen Schriftzweitspracherwerb zu gewinnen und dieses Wissen für einen entwicklungsorientierten Sprachförderansatz methodisch aufzubereiten. Die Untersuchung wird durch Bezugnahme auf die Zweitspracherwerbstheorie *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) fundiert. Im Fokus stehen die Untersuchungsbereiche Wortstellungserwerb, Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz und Erwerb des Verbalkasus. Die Datenanalyse zeigt, dass gehörlose Schüler, mit einer Gebärdensprache als Erstsprache, die Schriftsprache in den gleichen grammatischen Entwicklungsschritten erwerben, wie hörende Schüler, die Deutsch mündlich als Zweitsprache lernen. Die Ergebnisse bieten einen differenzierten Einblick in die Sprachlernprozesse der gehörlosen Schüler und erkennen in der Berücksichtigung von Entwicklungssequenzen eine wertvolle Ressource für die Schriftsprachförderung. Aus den Ergebnissen wird ein Konzept zur Förderung des Schriftzweitspracherwerbs abgeleitet, welches auch zwei Analyseraster als Instrumente für eine förderdiagnostische Sprachstandsermittlung beinhaltet.

ABSTRACT

Learning to read and write is always a challenge for deaf students – but a major goal of schooling. Deaf student's reading and writing problems have always been seen as a consequence of their hearing loss, overlooking the fact that there are deaf adults using a sign language as their first language and show good reading abilities and written-language skills. In Germany, research on bilingual school programs also shows that deaf students progress successfully in learning written German from print forms. Current theories of second language acquisition do not discuss the possibility of learning a language exclusively from print exposure. This study is a pioneer attempt to investigate the conditions of developing competencies in written German as a second language by deaf secondary students.

The aim is to shed a new light on written language learning of deaf students in order to advance our understanding of written language learning as second language learning.

Empirically, this analysis consists of longitudinal data of 6 bilingual deaf students who learn German as a written language in secondary school. On the basis of a 5 years' data collection based on written narratives, developmental patterns are investigated and analyzed within the paradigm of *Processability Theory* (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005). Objects of investigation are word order, subject/ verb-agreement and case system in verbal arguments.

The results show that deaf students acquire German written language via print in the same developmental stages as hearing individuals learn oral German in second language acquisition. In terms of *Processability Theory*, the predicted developmental sequence in the deaf students' interlanguage shows that written language can be processed by language processing procedures of second language acquisition. Individual variations in the developmental process are discussed within the framework of the PT and the specific learning conditions of deaf students.

Regarding the results, a development-orientated teaching concept is recommended, that draws attention on implicit language learning. Two screenings for language development diagnoses are designed and proposals for practical intervention are made in teaching German literacy as a second language to bilingual deaf students.

DANK

*„Ein jegliches hat seine Zeit,
und alles Vornehmen unter dem Himmel hat seine Stunde(...)“*

(Prediger 8.6)

Auch dieses Vornehmen brauchte seine Zeit und hat seine Stunde(n) gefunden, um zu entstehen und vollbracht zu werden.

Mein Dank gilt den Menschen, die mich mit ihrer Zeit, Kraft, Ausdauer, einem ruhigen Arbeitsplatz und viel Verständnis für mein Bedürfnis zu Schreiben in den letzten Jahren unterstützt haben.

Für das in mich gesetzte Vertrauen, parallel zur schulischen Tätigkeit eine Dissertation zu schreiben und mir dies als Doktorvater zu ermöglichen, möchte ich Herrn Professor Klaus-B. Günther sehr herzlich danken.

Ein großer Dank geht an Frau Professor Claudia Becker für ihre bereichernde Fachlichkeit als Zweitgutachterin.

Danken möchte ich auch Frau Professor Barbara Hänel-Faulhaber für ihr motivierendes Interesse an der psycholinguistischen Seite des Schriftzweitspracherwerbs.

Einen besonderen Dank möchte ich Herrn Prof. Dr. Markus Rückert aussprechen, der im Rahmen seines Engagements für die Schulentwicklung der Samuel-Heinicke-Realschule bereit war, diese Arbeit finanziell zu unterstützen.

Gleichermaßen geht auch ein Dank an Frau Weber und Frau Dr. Köhler-Krauß, die als Schulleiterinnen der Samuel-Heinicke-Realschule in München eine Weiterentwicklung des bilingualen Unterrichts förderten und meine Arbeit entsprechend unterstützt haben.

Ein weiterer Dank geht an Anna Brandes, die mit Sorgfalt und Genauigkeit die Schülertexte digitalisierte.

Susanne John Wuol und Katrin Steiner danke ich ganz besonders für unermüdliche Fachgespräche und kritisch konstruktives Korrekturlesen - bis zum Schluss.

Diese Arbeit ist meinen Eltern Ingeborg und Arnold Wagener gewidmet.

Taglaching, im Mai 2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Der thematische Fokus	1
1.1.1 Die Bedeutung der Spracherwerbsfähigkeit im Zweitspracherwerb	3
1.1.2 Spracherwerb im Bedingungsgefüge einer Hörschädigung und die Bedeutung einer bilingualen Sprachkompetenz	6
1.1.3 Der Zusammenhang von Spracherwerbsfähigkeit und Gehörlosigkeit in der traditionellen Gehörlosenpädagogik und seine Auswirkungen auf den Sprachunterricht	7
1.2 Der theoretische Bezugsrahmen	9
1.3 Das Ziel der Studie	10
1.4 Der Anwendungsbezug	11
1.5 Der Aufbau der Arbeit	11
2. Forschungsstand	13
2.1 Forschungsstand zur Schriftsprachentwicklung bilingualer gehörloser Schüler	13
2.1.1 Quantitative Untersuchungen struktureller Merkmale in Texten bilingualer gehörloser Schüler und Erwachsener	15
2.1.2 Pädagogische Unterrichtsforschung zum Erstschreiben und zur Entwicklung von Erzählkompetenz in der Schriftsprache bei bilingualen gehörlosen Schülern	16
2.1.3 Untersuchung von Transferprozessen in der Schriftsprachentwicklung bilingualer gehörloser Schüler aus der Perspektive der Bilingualismusforschung	18
2.1.4 Studien, die auf Merkmale eines Schriftzweitspracherwerbs hinweisen	20
2.1.5 Zwischenfazit – Überlegungen zum eigenen Ansatz	21
2.2 Die Erwerbsaufgabe im Erst- und Zweitspracherwerb	25
2.3 Aspekte der Sprachverarbeitung im bimodalen Bilingualismus – Zur Anwendung der PT auf den Schriftzweitspracherwerb bei gehörlosen Schülern	29
2.3.1 Welche Erkenntnisse liegen zur Sprachverarbeitung einer Schriftsprache als L2 vor, wenn eine Gebärdensprache als L1 erworben wurde?	30
2.3.2 Wie kann eine Sprache in ihrer schriftlichen Form auf dem Weg des Zweitspracherwerbs erworben werden, wenn der Bezug zur korrespondierenden Lautsprache fehlt?	32
2.3.3 Wie verhält sich die Erwerbssequenz der PT in schriftlichen Äußerungen? Gibt es Unterschiede zu lautsprachlichen Daten?	33

2.3.4	Zusammenfassung, Begründung der Anwendung der PT und Entwicklung der Fragestellung	34
3.	Die <i>Processability Theory</i>	36
3.1	Die Grundlagen der <i>Processability Theory</i> (PT)	38
3.1.1	Zwischen <i>order</i> und <i>sequence</i> – ein Paradigmenwechsel in der Zweitspracherwerbsforschung	38
3.1.2	Das <i>ZISA-Projekt</i> (1983) – die empirischen und theoretischen Wurzeln der PT	40
3.1.2.1	Das <i>Multidimensionale Modell</i> (1983)	42
3.1.2.2	Variationen in der Lernaltersprache	43
3.1.2.3	Das Erwerbskriterium	43
3.1.2.4	Der <i>Strategies Approach</i> (1984)	44
3.1.3	Zwischenfazit	46
3.2	Die Psychologische Einbettung der PT – Das <i>Sprachproduktionsmodell</i> von Levelt (1989)	47
3.2.1	Die Verarbeitungsprozesse in Konzeptualisierer und Sprachprozessor	49
3.2.2	Die Inkrementelle Sprachgenerierung	51
3.2.3	Das mentale Lexikon	53
3.3	Die <i>Lexical-Functional Grammar Theory</i> (LFG) – Die Formalisierung der PT	56
3.3.1	Die drei Ebenen der linguistischen Repräsentation	57
3.3.1.1	Die a-Struktur	58
3.3.1.2	Die f-Struktur	58
3.3.1.3	Die c-Struktur	60
3.3.2	Die <i>Lexical-Mapping-Theory</i> – das Zuordnungsverfahren	62
3.4	Die <i>Processability Theory</i> (PT) – Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb	63
3.4.1	Zwei Schlüsselfunktionen in der Sprachverarbeitung der PT	65
3.4.1.1	Merkmalunifikation (<i>feature unification</i>)	65
3.4.1.2	<i>Direct Mapping</i> - die <i>Unmarked Alignment Hypothesis</i> und die <i>Topic Hypothesis</i>	67
3.4.2	Die Grundstruktur der Entwicklungssequenz - <i>Processability Hierarchy</i> (PH)	69
3.4.3	Zwischenfazit	73
3.5	Die Erwerbssequenz der Wortstellung im Deutschen aus der Sicht der PT	75
3.5.1	Die Basisstruktur	75
3.5.2	Die Besetzung des Satzvorfeldes	76
3.5.3	Der prädikative Rahmen	76

3.5.4	Die Verbzweitstellung	79
3.5.5	Zwischenfazit	83
3.5.6	Die Verbendstellung	83
3.5.7	Zusammenfassung	84
3.5.8	Einfluss der L1 auf den Wortstellungserwerb in der L2	84
3.6	Der Erwerb der Morphosyntax aus der Sicht der PT	86
3.7	Die Erwerbssequenz des Kasus im Deutschen aus der Sicht der PT	88
3.7.1	Die Erwerbssequenz des Verbalkasus in verbalen Argumenten	89
4.	Methodik	97
4.1	Das Erhebungsdesign	97
4.1.1	Probandengruppe der bilingualen gehörlosen Schüler	97
4.1.2	Das Verfahren zur Datenerhebung und –aufbereitung	101
4.1.2.1	Die Datenerhebung in den Bereichen Schrift- und Gebärdensprache	101
4.1.2.2	Das Impulsmaterial für die Nacherzählungen	104
4.1.2.3	Die Aufbereitung der Schriftsprachproben	107
4.1.2.4	Die DGS-Filmaufnahmen	108
4.1.3	Die Lesetests	108
4.2.	Das Analyseverfahren	110
4.2.1	Die Distributionsanalyse	110
4.2.2	Das Erwerbskriterium	111
4.2.3	Die Analyse des Wortstellungserwerbs	114
4.2.4	Zur Analyse des Morphosyntaxerwerbs	116
4.2.4.1	Die Analyse einer Korrelation zwischen Subjekt/ Verb-Kongruenz und Wortstellungserwerb	118
4.2.5	Die Analyse des Verbalkasus	119
5.	Ergebnisse und Diskussion	120
5.1	Der Erwerb der Wortstellung	121
5.1.1	Die Satzgliedstellung des Prädikats im Deutschen	122
5.1.2	Ergebnisse der Analyse des Wortstellungserwerbs	125
5.1.2.1	Strukturen in der Phase SVO	125
5.1.2.2	Strukturen in der Phase ADV	127
5.1.2.3	Strukturen in der Phase SEP (seperate verbs)	128
5.1.2.4	Zwischenergebnis zu den Phasen mit dem Satzmuster SV-(O)	130

5.1.2.5	Strukturen in der Phase INV mit dem Satzmuster XP-VS(O)	131
5.1.2.6	Zwischenergebnis zur Phase INV	135
5.1.2.7	Strukturen in der Phase V _{END}	135
5.1.2.8	Zwischenergebnis zur Phase V _{END}	138
5.1.2.9	Exkurs – zur stilistischen Verwendung von Satzmustern in den Schülertexten	138
5.1.3	Zusammenfassung und Diskussion	141
5.2	Der Erwerb der Morphosyntax: Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz	145
5.2.1	Kongruenz im Deutschen	147
5.2.2	Ergebnisse des Erwerbs von Pluralkongruenz und Subjekt/Verb-Kongruenz	148
5.2.2.1	Die initiale Phase	150
5.2.2.2	Die kategoriale/ lexikalische Phase	151
5.2.2.3	Die phrasale Phase	152
5.2.2.4	Die interphrasale Phase	153
5.2.3	Zusammenfassung und Diskussion	156
5.3	Der Erwerb des Verbalkasus	159
5.3.1	Kasus im Deutschen	160
5.3.2	Der Erwerb des Verbalkasus	162
5.3.3	Die Entwicklung der Positionsmarkierung von Subjekt und Objekt	164
5.3.3.1	Zur strukturellen Positionierung ohne Entwicklung einer systematischen Markierung	171
5.3.3.2	Von der strukturellen Positionierung zur systematischen Positionsmarkierung	174
5.3.3.3	Von der Positionsmarkierung zur funktionalen Markierung von Subjekt und Objekt	177
5.3.3.4	Die Entdeckung des Dativ in ditransitiven Sätzen	178
5.3.3.5	Exkurs zur Entlehnung des AUF aus der DGS	180
5.3.4	Zusammenfassung und Diskussion	181
5.3.5	Ergebnisse der Textanalysen	182
5.4	Die Lesetests	185
5.4.1	Ergebnisse der Lesetests	185
5.4.2	Zusammenfassung	189
5.4.3	Diskussion des Zusammenhangs zwischen Lesetestergebnissen und Verlauf des Schriftzweitspracherwerbs	189
6.	Ein Sprachförderkonzept zur grammatischen Entwicklung des Deutschen als Schriftzweitsprache	192

6.1 Die Schnittstelle zwischen Spracherwerbsforschung und Sprachunterricht	193
6.2 ‚Affirmatives Üben‘ - Ein Sprachförderkonzept zur grammatischen Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb bei bilingualen gehörlosen Schülern	196
6.2.1 Deutschunterricht in der Sekundarstufe I der Realschule – Sprachliche Anforderungen an gehörlose Schüler mit Deutsch als Schriftzweitsprache	196
6.2.2 Die Studienergebnisse unter didaktisch-methodischen Aspekten	197
6.2.2.1 Merkmale des Wortstellungserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung	199
6.2.2.2 Merkmale des Morphosyntaxserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung	201
6.2.2.3 Merkmale des Verbalkasuserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung	202
6.2.2.4 Merkmale des Lesens und Schreibens im Schriftzweitspracherwerb und die didaktisch-methodische Umsetzung	203
6.2.3 Das Konzept ‚Affirmatives Üben‘	206
6.2.3.1 Implizite Lernprozesse	207
6.2.3.2 Explizite Lernprozesse	208
6.2.4 Die Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes	212
6.2.4.1 Ein Raster zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes im Wortstellungserwerb	214
6.2.4.2 Ein Raster zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes im Verbalkasus	216
7. Schlussbemerkungen und Ausblick	220
8. Literaturverzeichnis	224
9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	238
9.1. Tabellenverzeichnis	238
9.2 Abbildungsverzeichnis	240
10. Anhang	241
Anhang A: Distributionsanalyse und analysierte Daten zum Wortstellungserwerb	242
Anhang B: analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural, der Plural-Kongruenz und Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/Verb-Kongruenz	284
Anhang C: analysierte Daten zum Erwerb des Verbalkasus	299
Anhang D: Datenkorpus: Texte der bilingualen gehörlosen Schüler, Klasse 5-9	323

1. EINFÜHRUNG

1.1 DER THEMATISCHE FOKUS

Die impulsgebende Idee zu dieser Arbeit entstand im Unterricht mit bilingualen gehörlosen¹ Schülern² an der Samuel-Heinicke-Realschule mit dem Förderschwerpunkt Hören in München. Im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten führen die Sprachlernprozesse der Schüler immer wieder vor Augen, dass jeder Mensch mit einer angeborenen Sprachlernfähigkeit ausgestattet ist – unabhängig vom Grad der Hörschädigung.

Studienergebnisse zur Schriftsprachkompetenz hochgradig schwerhöriger und gehörloser Schüler zeigen, dass der Schriftspracherwerb ein anspruchsvoller und höchst sensibler Prozess ist, da er zumeist aus dem Erwerb einer (neuen) Sprache in Kombination mit der Aneignung der Fertigkeiten des Lesens und Schreibens besteht (Koutsoubou/ Herman/ Woll 2007: 129).

Forschungsansätze, die sich auf theoretische Modelle des Lesens und Schreibens beziehen und die Fähigkeit des Hörens voraussetzen, führen die Schwierigkeit dieses besonderen Schriftspracherwerbs auf mangelnde Lautsprachkenntnisse und der damit verbundenen fehlenden phonologischen Bewusstheit zurück (vgl. z. B. für den Teilbereich des Lesens die umfassende Diskussion von Paul/ Wang/ Trezek/ Luckner 2009). Entsprechend wird in der pädagogisch-therapeutischen Praxis mit einer auditiv-verbale Förderung sowie einer modernen hörtechnischen Versorgung bzw. Cochlea Implantationen reagiert, um diesem Mangel entgegenzuwirken (vgl. zum Schriftspracherwerb bei Grundschulern mit CI die Langzeitstudie von Diller/ Graser 2010; 2011; 2012). Die Studienergebnisse zeigen eine verbesserte Hör- und Sprechfähigkeit und positive Entwicklungen im Bereich der phonologischen Rekodierung, des Wortlesens und Wortschreibens, dennoch haben viele Schüler auf Satz- und Textebene gravierende sprachliche Verstehensprobleme (Diller/ Graser 2012).

¹ In dieser Arbeit verwende ich den Ausdruck ‚gehörlos‘ für Menschen mit einer hochgradigen Hörschädigung, die sich der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen und vorwiegend in Deutscher Gebärdensprache (DGS) kommunizieren. Der Terminus ‚schwerhörig‘ wird für Menschen mit Hörschädigung verwendet, die eine lautsprachliche Kommunikation bevorzugen.

² Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit immer die maskuline Form verwendet. Selbstverständlich sind Wissenschaftlerinnen, Lehrerinnen und Schülerinnen gleichermaßen angesprochen wie ihre männlichen Kollegen.

Wenn hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler über alltagstaugliche lautsprachliche Fähigkeiten verfügen, wird oft nicht vermutet, dass ein beträchtlicher Anteil der Kinder deutliche Sprachentwicklungsstörungen aufweist (vgl. Günther 2011: 136). Die technisch gewonnene Hörfähigkeit bietet diesen Schülern keine ausreichende Sprachwahrnehmung, um auf auditivem Wege eine Sprache im gesprochenen oder schriftlichen Modus zu erwerben (ebd.). Günther (2011: 136) sieht in dieser Entwicklung einen dringenden Anlass, „[...] dass in der Hörgeschädigtenpädagogik der Zusammenhang von Hörschädigung, sprachlichen Fördermethoden und Sprachentwicklung grundlegend überdacht werden sollte.“ Günther/ Schäfke (2004) und Günther/ Hennies (2011) dokumentieren anhand von schriftlichen Erzählungen bilingualer gehörloser Schüler, dass dem Schriftspracherwerb nicht zwangsläufig eine korrespondierende Lautsprache zugrunde liegen muss. Hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler können mit einer Gebärdensprache als Erstsprache (L1) eine umfangreiche Sprachkompetenz in der Schriftsprache entwickeln. Auch die umfangreiche Metaanalyse von Studien zur Lesekompetenz bei hörgeschädigten Lesern von Mayberry/ del Giudice/ Liebermann (2011) verweist auf Untersuchungen, die belegen, dass gute Leser nicht zwangsläufig über phonologische Fähigkeiten verfügen müssen³, sondern aufgrund ihrer guten Sprachkompetenz in Gebärdensprache ein hohes Leseverständnis erreichen.⁴ Die Bedingungen, unter denen hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler mit einer Gebärdensprache als L1 hör- und lautsprachunabhängig Schriftsprachkompetenz entwickeln können, sind jedoch in Forschung und Unterrichtspraxis weitestgehend unbekannt.

In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass gehörlose Menschen mit Gebärdensprache als L1 aufgrund ihrer angeborenen Sprachlernfähigkeit eine Schriftsprache als Zweitsprache erwerben können. Dies legt nahe, der Studie zum Schrift~~z~~*weitspracherwerb* eine spracherwerbstheoretische Perspektive zugrunde zu legen.

Das Ziel der Studie ist, aus einer spracherwerbsorientierten Perspektive die Sprachlernbedingungen gehörloser Schüler in diesem besonderen

³ Die Autoren verweisen hinsichtlich einer Umgehung der phonologischen Dekodierung im Leseprozess auf das Dual-Route-Modell (Coltheart et al. 2001), das neben dem ‚indirekten Weg‘ zur Analyse der Phonem-Graphem-Korrespondenz einen weiteren ‚direkten Weg‘ der Worterkennung vorsieht, der ohne phonologische Dekodierung das Wortbild erschließt. Auch Günther (1996) geht im Leseerwerbsprozess von einer ‚logo-graphemischen‘ Worterkennungsstrategie aus, die keine phonologischen Fähigkeiten erfordert.

⁴ Die Autorinnen fanden in den analysierten Studien auch Hinweise darauf, dass sich bei einigen gehörlosen Lesern phonologische Fähigkeiten oft erst infolge von Lesekompetenz entwickeln (Mayberry et al. 2011: 165).

Schriftzweitspracherwerb zu untersuchen, um aus den Erkenntnissen Entscheidungen für die methodisch-didaktische Konzeption des Deutschunterrichts abzuleiten. Die Intention ist, die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz nicht nur auf die eingeschränkte Fähigkeit des Hörens und Sprechens von gehörlosen Schülern gründen zu müssen, sondern die Erwerbsbedingungen der angeborenen Sprachlernfähigkeit, unabhängig von der Hör- und Sprechfähigkeit eines Schülers, als wertvolle Ressource hinzuzuziehen.

Das Thema Schriftzweitspracherwerb bei bilingualen gehörlosen Schülern ist ein sehr umfangreiches Thema, in dessen Zentrum die menschliche Sprachlernfähigkeit im Bedingungsgefüge einer Hörschädigung steht. Zur Annäherung an dieses Thema wird zuerst ein Überblick über Begriffe und wichtige Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb gegeben. Anschließend wird die Fähigkeit, Sprache erwerben zu können unter dem Einfluss einer Hörschädigung betrachtet und dabei die besondere Form des bimodalen Bilingualismus erklärt. Der dritte Abschnitt wechselt in eine pädagogische Perspektive und reflektiert die traditionelle Auffassung der Gehörlosenpädagogik von einem Zusammenhang zwischen Sprachlernfähigkeit und Gehörlosigkeit sowie die Folgen dieser Auffassung auf die Didaktik des Sprachunterrichts und den methodischen Stellenwert der Schriftsprache.

1.1.1 DIE BEDEUTUNG DER SPRACHERWERBSFÄHIGKEIT IM ZWEITSPRACHERWERB

Sprache erwerben zu können, ist eine spezifische Fähigkeit des Menschen, die zu seiner biologischen Grundausstattung gehört. Sie befähigt den Menschen ein sprachliches Angebot (Input) verarbeiten zu können und aus diesem mithilfe von kognitiven Verarbeitungs- bzw. Reifungsprozessen Sprache zu generieren. Der Erwerb eines sprachstrukturellen Systems ist weder an die Fähigkeit des Hörens noch an bestimmte intellektuelle Voraussetzungen gebunden.⁵

Aus der Forschung zum Erstspracherwerb (ESE) stammt die Vermutung, dass die Aktivität des menschlichen Sprachvermögens durch eine ‚kritische Periode‘ (Lenneberg 1967) begrenzt wird, d. h. an ein biologisch determiniertes Entwicklungsfenster im Kindesalter gebunden ist. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die optimale Spracherwerbsperiode für den Erstspracherwerb im Altersbereich von vier bis sieben

⁵ vgl. Chilla/ Rothweiler/ Babur (2011: 12-13).

Jahren beendet ist, da sich in diesem Zeitraum die Spracherwerbsfähigkeit verändert (Meisel 2009). Diese Veränderung führt dazu, dass in der Lernersprache im Zweitspracherwerb (ZSE) eine andere Entwicklungssequenz erkennbar ist als im Erstspracherwerb (vgl. für den ESE die ‚Meilensteine‘ von Tracy (2007: 72) und für den ZSE die ZISA-Sequenz (‚Zweitspracherwerb von italienischen und spanischen Arbeitern‘) von Clahsen/ Meisel/ Pienemann (1983); vgl. hierzu Abschnitt 3.2.).

Studien, die Entwicklungsdynamiken des Erst- und Zweitspracherwerbs bei Kindern mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen vergleichen, belegen interessanterweise, dass sich der Zweitspracherwerb Erwachsener vom Zweitspracherwerb bei Kindern unterscheidet, sofern der Erwerbsbeginn vor einem Alter von vier Jahren liegt. Beginnt der sogenannte ‚späte‘ Zweitspracherwerb (sL2) bei Kindern nach dem vierten Lebensjahr, ähnelt der Erwerbsverlauf dem Zweitspracherwerb erwachsener Lerner (Dimroth 2007). Beim ‚frühen‘ Zweitspracherwerb (fL2) liegt der Beginn des ZSE zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr (Schulz/ Grimm 2012) bzw. dem dritten und fünften Lebensjahr (Schulz/ Tracy/ Wenzel 2008). Hier entspricht der Erwerbsverlauf eher dem Erstspracherwerb, da die Erstspracherwerbsmechanismen noch aktiv sind. Hiervon abgegrenzt wird der doppelte Erstspracherwerb (2L1), bei dem die zweite Sprache von Anfang an simultan zur ersten über die Erstspracherwerbsmechanismen erworben wird (Tracy/ Gawlitzek-Maiwald 2000).

Festzuhalten ist, dass ein Zweitspracherwerb, der nach dem vierten bzw. fünften Lebensjahr beginnt, einem anderen Entwicklungsverlauf unterliegt und eher mit dem ZSE von Erwachsenen vergleichbar ist. Exemplarisch verdeutlicht dies der Erwerb der Verbzweitstellung: Im Erstspracherwerb werden in der Lernersprache parallel zur Verbzweitstellung im Satzbau auch die Finitheitsmerkmale des Verbs erworben. In der Lernersprache von Lernenden des Deutschen als Zweitsprache treten in der Verbzweitstellung auch Verben in nicht-finiten Form auf (Clahsen/ Meisel/ Pienemann 1983). Für den Zweitspracherwerb wird daher von einer Entkoppelung der Erwerbsbereiche Syntax und Morphologie ausgegangen, was möglicherweise auch Ursache für die persistierenden Schwierigkeiten im Erwerb der Flexionsmorphologie bei Zweitsprachlernenden ist (Wegener 1995a).

Um die Dynamik eines Spracherwerbs untersuchen zu können, ist es bedeutend, sich das Bedingungsgefüge der Erwerbssituation zu vergegenwärtigen. Klein (2000: 3f.)

differenziert das Bedingungsgefüge des Erstspracherwerbs vom Zweitspracherwerb: Der Erstspracherwerb von Kleinkindern findet zumeist in der familiären Alltagskommunikation ohne gezielte Korrekturen statt. Als Zweitspracherwerb wird der Erwerb einer zweiten Sprache bezeichnet, sofern diese auch Umgebungssprache ist. ‚Ungesteuert‘ erfolgt der Erwerb in der alltäglichen Kommunikation, die dem Sprachlernenden einen sprachlichen Input (bzw. ein sprachliches Angebot) anbietet, aus dem er unbewusst einen Intake⁶ aufnehmen kann, um daraus neues sprachliches Wissen zu generieren. Zielsprachlich abweichende Äußerungen werden toleriert, solange die kommunikativen Bedürfnisse bei beiden Seiten erfüllt sind (ebd.). Dient die zweite Sprache jedoch nicht zur Kommunikation im sozialen Umfeld, sondern als Gegenstand im schulischen Sprachunterricht, wird der Erwerbsprozess von der Lehrkraft ‚gesteuert‘ und stellt einen Fremdspracherwerb dar. Die Erwerbsbedingungen unterscheiden sich grundlegend, da in einer Unterrichtssituation dem theoretischen Wissen über relevante sprachliche Strukturen oft mehr Bedeutung beigemessen wird, als den Erfahrungen mit der Sprache selbst. Der sprachliche Input für die Schüler wird von der Lehrkraft gezielt gefiltert und nicht dem Sprachlernvermögen des Schülers die unbewusste Auswahl von lernförderlichen sprachlichen Strukturen überlassen (ebd.). Weichen Äußerungen der Lernersprache von zielsprachlichen Normen ab, werden sie zumeist nicht toleriert und unter formalen Gesichtspunkten korrigiert. Im Zweitspracherwerb wird daher ein ungesteuerter Erwerb von einem gesteuerten unterschieden (ebd.). Klein (2000: 3f.) bezweifelt, dass sich im gesteuerten Fremdspracherwerb eine natürliche Erwerbssequenz in der Lernersprache entwickeln kann. Im Gegensatz dazu berichten Diehl/ Christen/ Leuenberger/ Pelvat/ Studer (2000) aus ihrer umfassenden Studie zum Fremdspracherwerb des Deutschen bei französischsprachigen schweizer Grund- und Sekundarstufenschülern, dass sich die Ausprägung der Entwicklungssequenz oft so dominant zeigt, dass der Einfluss des Grammatikunterrichts in einigen Erwerbsphasen erfolglos bleibt. Auch das DAF⁷-Experiment der *classroom studies* von Ellis (1989) zeugt von der Wirksamkeit der Spracherwerbsphasen im Fremdsprachenunterricht, dennoch werden die Entwicklungssequenz respektive die Bedingungen des menschlichen Spracherwerbs in der Didaktik des Sprachunterrichts bis heute kaum berücksichtigt.

⁶ Siehe zum Begriff ‚Intake‘ die Definition von Reinders (2012: 28) in Abschnitt 2.2, FN 20.

⁷ DAF = Deutsch als Fremdsprache

1.1.2 SPRACHERWERB IM BEDINGUNGSGEFÜGE EINER HÖRSCHÄDIGUNG UND DIE BEDEUTUNG EINER BILINGUALEN SPRACHKOMPETENZ

Bei hörgeschädigten Kindern, deren Hörfähigkeit in den Bereich einer hochgradigen Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit einzuordnen ist, beginnt die Hörfähigkeit ab einer Hörschwelle von 90 dB (Günther/ Dietzsch/ Wilsdorf 2011: 202f.). Bei einer Hörschwelle um 100 dB wird die verbleibende Hörfähigkeit als Resthörigkeit bezeichnet (Braun 1969, zit. nach Günther et al. 2011: 202), bei einem noch stärkeren Hörverlust als praktische Taubheit. Durch hörgerätetechnische Verstärkung kann die Hörschwelle bis in den Bereich des Sprachfeldes gebracht werden, oft aber auch nicht (vgl. die Veranschaulichung an zwei Sprachaudiogrammen von Schülern in Günther et al. 2011: 202f.). Die Fähigkeit, aus fragmentarischen Höreindrücken verständliche sprachliche Informationen zu gewinnen, ist jedoch stark von individuellen Faktoren abhängig. Insbesondere für die frühkindliche Sprachentwicklung ist die auditiv-sprachliche Wahrnehmung bei hochgradigem Hörverlust für den Erwerb der Erstsprache zumeist nicht ausreichend, sodass Sprachentwicklungsstörungen die Folge sind und der Erstspracherwerb so stark verlangsamt ist, dass er nicht vollständig abgeschlossen werden kann (vgl. Günther/ Hennies (2011: 136); Mayberry (2007: 537f.). Wird als Erstsprache jedoch eine Gebärdensprache erworben, kann über die visuelle Wahrnehmung umfassend sprachliche Information aufgenommen werden, um die Sprache vollständig zu erwerben. Eine vollständig erworbene Erstsprache ermöglicht auch den Erwerb weiterer Sprachen, sodass eine ‚bilinguale‘ Sprachkompetenz bei gehörlosen Schülern zumeist aus einer Gebärdensprache als L1 und einer weiteren Gebärdensprache oder einer Sprache anderer Modalität, z. B. einer Schriftsprache oder ihrer korrespondierenden gesprochenen Sprache besteht (Mayberry 2007: 537f.). Da Gebärdensprache, Lautsprache und Schriftsprache Sprachen von unterschiedlicher Modalität sind, wird oft auch die Bezeichnung ‚bimodaler‘ Bilingualismus verwendet.

Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ist die visuell wahrnehmbare Schriftsprache für gehörlose Schüler vollständig erfassbar. Da der Erwerb des Schriftsystems hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Schüler oft erst in der Grundschule mit dem Lesen und Schreiben Lernen beginnt, bekommen die Schüler den ersten vollständigen Spracheindruck erst im Grundschulalter. Unter spracherwerbstheoretischen Gesichtspunkten handelt es sich, aufgrund des späteren Erwerbszeitpunktes, beim Schriftzweitspracherwerb gehörloser Kinder häufig um einen ‚späten‘ kindlichen

Zweitspracherwerb. Die Erwerbsphasen des späten kindlichen Zweitspracherwerbs sind aus der Sicht der Spracherwerbsforschung mit den Phasen des Zweitspracherwerbs Erwachsener vergleichbar (vgl. Abschnitt 1.3).

Hinsichtlich einer Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus Studien mit hörenden, bilingualen Sprechern auf einen bimodalen Bilingualismus bei Gehörlosen sind oft Zweifel geäußert worden. Diese bezogen sich zum einen auf die Frage, ob das Schriftsprachsystem ohne sein lautsprachliches Bezugssystem als Sprache erworben werden kann (Paul 1998). Zum anderen wurde bezweifelt, ob Gebärdensprache und Schriftsprache eine mit gesprochenen Sprachen vergleichbare bilinguale Sprachkompetenz bilden können (vgl. hierzu Mayer/ Wells 1996). Empirische Evidenzen für eine bilinguale Sprachverarbeitung in Form eines bimodalen Bilingualismus werden in Abschnitt 2.3.1 dargestellt.

1.1.3 DER ZUSAMMENHANG VON SPRACHERWERBSFÄHIGKEIT UND GEHÖRLOSIGKEIT IN DER TRADITIONELLEN GEHÖRLOSENPÄDAGOGIK UND SEINE AUSWIRKUNGEN AUF DEN SPRACHUNTERRICHT

Im Zuge der kognitiven Wende in der Psycholinguistik in den 80er-Jahren entstanden in der Sprachbehindertenpädagogik neue Sichtweisen auf den kindlichen Spracherwerb und die damit assoziierten Konzepte von Sprachentwicklungsverzögerungen, -störungen und einer entwicklungsorientierten Sprachtherapie. In der Gehörlosenpädagogik tat man sich schwer, eine entwicklungsorientierte Perspektive für die sprachlichen Fähigkeiten gehörloser Kinder zu übernehmen und für diese die Termini Sprachentwicklungs- oder Kommunikationsstörung zu verwenden (Günther/ Hennies 2011: 138). Die Autoren begründen diese Zurückhaltung damit, dass in der Gehörlosenpädagogik der Erfolg einer sprachlichen Entwicklung traditionell in Abhängigkeit von der Fördermethode bzw. in neuerer Zeit von einer optimalen Hörgeräte- bzw. CI-Versorgung gesehen wird (ebd.). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass der Spracherwerb traditionell mit dem Erwerb der gesprochenen Sprache assoziiert war und somit gehörlosen Kindern die Fähigkeit zum natürlichen Spracherwerb abgesprochen wurde. In den 80er Jahren wird in der *Handreichung zum Sprachunterricht in der Schule für Gehörlose* des Bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) dieser Zusammenhang wie folgt dargestellt:

„[...] das fehlende Zusammenspiel von Sprachspontaneität und Hörenkönnen läßt die gehörlosen Kinder verstummen. Der Prozeß wird nicht vom Kind selbst in Gang gebracht, was eigentlich Voraussetzung für eine natürliche Sprachentwicklung wäre. Der Unterschied liegt also darin, daß hörende Kinder mit der Umwelt sprachlich interagieren, während Gehörlose durch die Umwelt sprachlich gemacht werden.“ (Klingl/Braun/Tigges/ Voit 1982: 25).

Die Auffassung, dass gehörlosen Kindern die Fähigkeit für eine natürliche Sprachentwicklung fehlt, führt zur Annahme, dass gehörlose Kinder Sprache systematisch lernen müssen und der Lernerfolg methodenabhängig sei. Der Begriff ‚Sprachentwicklung‘ taucht erst im Zusammenhang mit Studien zur Sprachentwicklung von Cochlea implantierten Kindern auf, bei denen eine bessere Hörfähigkeit einen weitestgehend ‚natürlichen‘ Spracherwerb ermöglichen soll (Szagun 2003; 2010; Graser 2007). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass es auch heute noch weit verbreitet ist, Sprachentwicklung stets in Abhängigkeit von Hörfähigkeit zu denken.

Es ist zu vermuten, dass durch diese Vorstellung das Lernen der Schriftsprache in der Vergangenheit nicht als ‚Spracherwerb‘ eingeordnet werden konnte. Obwohl die Schriftsprache historisch betrachtet im Sprachunterricht in der Gehörlosenpädagogik methodisch immer berücksichtigt wurde, geschah dies zumeist zur Visualisierung angestrebter lautsprachlicher Äußerungen im Kontext der Sprecherziehung (vgl. hierzu ausführlich Günther 2001; Günther 2014). Ihre Bedeutung als eigenständige Kommunikationsform für gehörlose und schwerhörige Menschen schien jedoch verkannt worden zu sein (Günther 2001: 67; Günther 2014). Gründe hierfür liegen zum einen in der bis heute im schulischen Schreibunterricht verbreiteten Annahme, dass die Schriftsprache ein aus der Lautsprache abgeleitetes Sekundärsystem sei. Zum anderen hat das Primat der Lautsprache im Unterricht mit gehörlosen und schwerhörigen Schülern in Deutschland eine historische Tradition, da mündliche Kommunikationsfähigkeit hinsichtlich der Teilhabe an einer hörend/ lautsprachlichen Mehrheit unbestreitbar von Vorteil ist. Heute wird der auditiv-verbale Ansatz in der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik durch die beachtlichen Fortschritte in der modernen Hörgerätetechnik gestützt und hat die Hör- und Sprechfähigkeiten vieler gehörloser und schwerhöriger Schüler verbessert. Dennoch weisen Studien darauf hin, dass optimiertes Hören und Sprechen kein Garant für einen erfolgreichen Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz ist (vgl. Diller/ Graser 2012). Viele Schüler erwerben demzufolge in ihrer Schulzeit nur geringe Schriftsprachkompetenzen. Dies stellt einen

Mangel dar, der sich als Bildungsbenachteiligung auswirkt und letztendlich zu einer lebenslangen Einschränkung der Beschäftigungsfähigkeit führen kann. Eine geringe Schriftsprachkompetenz stellt auch einen Risikofaktor dar, der zu einer sozialen Ausgrenzung bildungsbenachteiligter Menschen führen kann (Krenn 2013: 9f.).

1.2 DER THEORETISCHE BEZUGSRAHMEN

In der vorliegenden Studie wird die allgemeine Zweitspracherwerbstheorie, die *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) als theoretischer Bezugsrahmen zugrunde gelegt.

Das Ziel der PT ist, Prozesse des Zweitspracherwerbs zu erklären und sie konzentriert sich dabei auf die Frage, welche Sprachverarbeitungsprozesse empirisch ermittelten Spracherwerbsphasen zugrunde liegen. Die PT versucht nicht zu erklären, was Spracherwerb grundsätzlich möglich macht, sondern fokussiert das Entwicklungsproblem, d. h. wie Lernaltersprache sich entwickelt und sukzessiv zu einer Erweiterung der Sprachkompetenz führt (Pienemann 1998: 1). Lerneräußerungen werden als Ausdruck erworbener Sprachverarbeitungsprozesse betrachtet und mithilfe der *Lexical-Functional-Grammar* (LFG) von Bresnan/ Kaplan (1982) interpretiert. Der Erwerb der Verarbeitungsprozesse erfolgt in hierarchisch gegliederten Phasen, die sich aus der modelltheoretisch⁸ angenommenen funktionalen Struktur der menschlichen Sprachverarbeitung (*architecture of human language processor*) ergeben. Zwei zentrale Verarbeitungsprozesse sind das *mapping*, d. h. Projektionen zwischen drei linguistischen Ebenen (Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005), und die Bearbeitung bzw. der Austausch grammatischer Informationen innerhalb und zwischen Phrasen, was in der PT als *feature unification* (Pienemann 1998: 76-79) bezeichnet wird.

Aufgrund der Gebundenheit an die menschliche Sprachverarbeitungsfähigkeit, geht die PT von einer Vorhersagbarkeit der sprachlichen Entwicklung aus, die aus einer Erwerbssequenz für eine spezifische Struktur zum Ausdruck kommt. So können auf der Grundlage der angeführten Verarbeitungsprozesse u.a. die für diese Studie relevanten Bereiche des Wortstellungserwerbs, des Erwerbs von Subjekt/ Verb-Kongruenz und der Erwerb des Verbalkasus erklärt und vorhergesagt werden. Die Ermittlung von

⁸ Die PT bezieht sich auf das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) (Pienemann 1998: 2).

Sprachentwicklungsphasen kann wichtige Hinweise auf den Sprachentwicklungsstand eines Lernenden geben und somit zur methodischen Entscheidungsfindung im Sprachunterricht betragen.

Die PT bezieht ihren Erklärungsansatz auf Sprachverarbeitungsprozesse, die im Rahmen des Sprachproduktionsmodells von Levelt (1989) entwickelt wurden. Da dieses Modell die Verarbeitung der mündlichen Sprache bei einem monolingualen Sprecher beschreibt, müssen für die Anwendung auf den Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler Aspekte der bimodalen Sprachverarbeitung transparent gemacht werden (siehe Abschnitt 2.3).

1.3 DAS ZIEL DER STUDIE

Das Ziel der Studie ist, in einem interdisziplinären Ansatz sprachliche Entwicklungssequenzen im Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler zu erschließen. Die Erkenntnisse sollen in einem Sprachförderkonzept zur grammatischen Entwicklung der deutschen Schriftsprache als Zweitsprache im Deutschunterricht mit bilingualen gehörlosen Sekundarstufenschülern angewendet werden.

Die beiden Leitfragen der Untersuchung lauten:

1. Lassen sich die Erwerbsprozesse des Schriftzweitspracherwerbs in den Bereichen Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus mit den in der *Processability Theory* (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?
2. Gibt es in den Erwerbsprozessen des Schriftzweitspracherwerbs individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

1.4 DER ANWENDUNGSBEZUG

Der Erwerb von Schriftsprachkompetenzen stellt für gehörlose Schüler eine zentrale schulische Herausforderung dar und gleichzeitig das Schwellenkriterium, das über ihren individuellen Bildungsweg entscheidet. Insbesondere in der Sekundarstufe der Realschule trägt der Deutschunterricht für die Schriftsprachentwicklung eine große Verantwortung, da er den sprachlichen Förderbedarf der Schüler berücksichtigen und gleichzeitig auf die bildungssprachlichen Anforderungen der Fachsprache vorbereiten muss. Diese Aufgabe verlangt ein Sprachförderkonzept, das empirische Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zum Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler berücksichtigt, um über eine Anpassung an die Sprachentwicklungsprozesse der Schüler eine effiziente Förderung zu erzielen. Die vorliegende Arbeit möchte mit diesem interdisziplinären Ansatz zu einem vertieften Verständnis für die sprachlichen Lernbedürfnisse bilingualer gehörloser Schüler beitragen. Dieser Ansatz zur Förderung der Schriftsprache als Zweitsprache hat jedoch auch über die Gehörlosenpädagogik hinaus für die schulische Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit eine hohe Relevanz.

1.5 DER AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit beginnt im Kapitel 2 mit einer Sichtung des Forschungsstandes zum Schriftspracherwerb von bilingualen gehörlosen Schülern (2.1). Aus den Erkenntnissen wird ein Desiderat deutlich, das eine Untersuchung der Sprachlernprozesse im Schriftspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler aus einer spracherwerbsorientierten Perspektive erforderlich macht. Im Folgenden werden daher Annahmen zur Erwerbsaufgabe im Erst- und Zweitspracherwerb dargestellt und ein Überblick über den sprachverarbeitungsorientierten Ansatz der *Processability Theory* (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) gegeben, da diese einen sinnvollen Bezugsrahmen für den vorliegenden Ansatz bietet (Abschnitt 2.2). Im Abschnitt 2.3 wird auf der Grundlage von Erkenntnissen zur Sprachverarbeitung eine Anwendung der *Processability Theory* auf den Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler begründet. Im Kapitel 3 wird die *Processability Theory* ausführlich dargestellt, da die der Theorie zugrundeliegenden Konzepte wesentliche Erkenntnisse zur sprachlichen Diagnostik und Förderung beinhalten. In Abschnitt 3.5 werden die

Entwicklungssequenzen für die drei Untersuchungsbereiche Wortstellungserwerbs, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus im Deutschen dargestellt. In Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen in der Datenerhebung und Datenanalyse dargestellt. Kapitel 5 beinhaltet die Datenanalyse zu den drei Untersuchungsbereichen und die Ergebnisse der Überprüfung der Lesekompetenz. Auf der Grundlage der in Kapitel 5 ermittelten Erkenntnisse über die Sprachlernprozesse bilingualer gehörloser Schüler wird im Kapitel 6 das Sprachförderkonzept ‚Affirmatives Üben‘ vorgestellt. In diesem Ansatz wird für einen entwicklungsorientierten Sprachunterricht plädiert, der implizite Lernprozesse entstehen lässt und explizite Prozesse individuell unterstützend einsetzt. Für eine förderdiagnostische Herangehensweise sind auf der Grundlage der Schülertexte dieser Studie zwei Analyseraster zur Feststellung des Sprachentwicklungsstandes entwickelt worden. Das erste Raster bietet Orientierung für die Analyse der Erwerbsbereiche Wortstellung und Subjekt/ Verb-Kongruenz, das zweite Raster ist für eine Analyse der Entwicklungsschritte des Verbalkasus konzipiert. Abschließend werden in Kapitel 7 die in der Studie gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer didaktischen Bedeutung für den Deutschunterricht mit bilingualen gehörlosen Schülern reflektiert und ein Ausblick auf die Erprobung in der Praxis gegeben.

2. FORSCHUNGSSTAND

In den folgenden Ausführungen wird eine Sichtung von Studienergebnissen zur Schriftsprachkompetenz gehörloser Schüler vorgenommen. Es wurden explizit nur Studien berücksichtigt, in denen erkennbar Texte untersucht wurden, die von gehörlosen Schülern mit einer Gebärdensprache als Erstsprache geschrieben worden waren. Es lassen sich drei unterschiedliche Untersuchungsansätze erkennen, aus deren Ergebnissen das Desiderat einer erwerbsorientierten Längsschnittstudie formuliert wird. Da Transferprozesse die Schriftsprachentwicklung bilingualer gehörloser Schüler nicht hinreichend erklären können, wird die Erwerbsaufgabe im Erst- und Zweitspracherwerb aus nativistischer Perspektive dargestellt. Erkennbar wird, dass zur Analyse der Schriftsprachentwicklung Wissen um Erwerbsprozesse notwendig ist, welches durch den verarbeitungsorientierten Ansatz der *Processability Theory (PT)* (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) erschlossen werden kann. Um im theoretischen Rahmen der PT die grammatische Entwicklung in der Schriftzweitsprache erklären zu können, müssen empirische Erkenntnisse zur bilingualen Sprachverarbeitung von Gebärden- und Schriftsprache gesichtet werden. Im Weiteren wird erörtert, wie ein Schriftsprachsystem lautsprachunabhängig als Zweitsprache erworben werden kann und wie sich die Aussagen der PT in Bezug auf einen Zweitspracherwerb im schriftlichen Modus verhalten. Abschließend wird der Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit formuliert.

2.1 FORSCHUNGSSTAND ZUR SCHRIFTSPRACHENTWICKLUNG BILINGUALER GEHÖRLOSER SCHÜLER

Untersuchungen der Schriftsprachkompetenz bei bilingualen gehörlosen Schülern konzentrieren sich zumeist auf die Teilkompetenz des Lesens in der Zweitsprache. Da in dieser Arbeit die produktive Seite der Schriftsprachkompetenz im Fokus steht, werden aus den Lesestudien die beiden wichtigsten Erkenntnisse dargestellt, die für die grammatische Entwicklung in der Schriftsprache bei bilingualen gehörlosen Schülern von zentraler Bedeutung sind.

Aus den Untersuchungen zur Lesekompetenz stammt die Erkenntnis von der fundamentalen Bedeutung einer vollständigen Erstsprache (L1), da eine erfolgreiche Leseentwicklung bei gehörlosen *Signern*¹¹ stets mit einem hohen Niveau in der Gebärdensprache korreliert (vgl. für ASL/ Englisch: Lane/ Hoffmeister/ Bahan (1996); Strong/Prinz (1997); Musselmann (2000); Wilbur (2000); Piñar/ Dussias/ Morford (2011); für DGS/ Deutsch: Hennies (2010); für gehörlose Jugendliche: Andrew/ Hoshooley/ Joannis (2014); für gehörlose Kinder: Padden/ Ramsey (2000); Hoffmeister (2000); Goldin-Meadow/ Mayberry (2001).

Studien von Mayberry (2007; 2010); Boudreault/ Mayberry (2006); Mayberry/ Lock/ Kazmi (2002) zeigen u. a., dass die vollständige Wahrnehmbarkeit der Gebärdensprache bei gehörlosen Kindern eine altersentsprechende Sprachentwicklung in der Erstsprache ermöglicht.¹² Beginnt der Gebärdenspracherwerb außerdem zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt, optimalerweise ab der Geburt, begünstigt dies das Lernen einer Zweitsprache (L2) in schriftlicher und/ oder mündlicher Form (Mayberry 2007).

Untersuchungen zum Teilbereich ‚Schreiben‘ liegen zahlenmäßig wenig vor, sollen aber vertieft ausgeführt werden, da aus diesen der Ansatz der vorliegenden Arbeit hervorgeht. Die Studien lassen vier Untersuchungsrichtungen erkennen:

- 2.1.1 Quantitative Untersuchungen struktureller Merkmale in Texten
bilingualer gehörloser Schüler und Erwachsener
- 2.1.2 Pädagogische Unterrichtsforschung zum Erstschreiben und zur
Entwicklung von Erzählkompetenzen in der Schriftsprache bei
bilingualen gehörlosen Schülern

¹¹ Der englische Begriff *signer* bezeichnet gehörlose Menschen, die eine Gebärdensprache als Erstsprache erworben haben bzw. Gebärdensprache als bevorzugtes Kommunikationsmittel verwenden. Dieser Begriff wird in Kontexten, in denen die Kommunikation in Gebärdensprache betont werden soll, übernommen, da es im Deutschen keinen entsprechenden Ausdruck gibt.

¹² Interessant ist hier ein Vergleich der Studienergebnisse zum Einsatz lautsprachorientierter Gebärdensysteme, wie z. B. *Sign Supported English/ Signed Exact English*, anstelle von ASL (vgl. positiv: Mayer/ Akamatsu 1999; Mayer/ Wells 1996; Paul 1998; kritisch: Picou/ Ricketts/ Hornsby 2011; Israelite/ Ewoldt/ Hoffmeister 1992).

2.1.3 Untersuchung von grammatischen Transferprozessen in der
Schriftsprachentwicklung bilingualer gehörloser Schüler aus der
Perspektive der Bilingualismusforschung

2.1.4 Studien, die auf einen Schriftzweitspracherwerb hinweisen

2.1.1 QUANTITATIVE UNTERSUCHUNGEN STRUKTURELLER MERKMALE IN TEXTEN BILINGUALER GEHÖRLOSER SCHÜLER UND ERWACHSENER

Ältere Studien untersuchen zumeist die strukturellen Merkmale in Texten gehörloser Schreibender und vergleichen diese mit den Texten Hörender. Dies geschieht in Form von quantitativen Fehleranalysen für unterschiedliche Bereiche der Syntax, Morphologie und Lexik. Die Angaben zur sprachlichen Sozialisation der Probanden sind insbesondere in den älteren Studien eher vage, sodass es in einigen Studien nicht ersichtlich ist, ob eine Gebärdensprache als Erstsprache dem Schriftspracherwerb zugrunde liegt. Aufgrund ihres großen Einflusses in der Forschung werden sie aber in dieser Zusammenstellung dennoch berücksichtigt.

Allgemein wird von Yoshinaga-Itano/ Snyder (1985) bei erwachsenen Gehörlosen mit ASL als L1 und Englisch (mündlich/schriftlich) als L2 eine langsamere Entwicklung der Schreibkompetenz dokumentiert. Musselmann/ Szanto (1998) verweisen auf Ungenauigkeiten im Ausdruck aufgrund von Unsicherheiten in der Syntax und fehlendem Vokabular. Die Produktion von weniger satzübergreifenden konzeptionellen Verknüpfungen stellen Musselmann/ Szanto (1998); Yoshinaga-Itano et al. (1996); Maxwell/ Falick (1992) fest. Die Ergebnisse von Heefner/ Shaw (1996); Powers/ Wilgus (1983); Maxwell/ Falick (1992) deuten auch daraufhin, dass sich schriftlicher Ausdruck und grammatische Korrektheit mit fortschreitendem Alter verbessern. Generell verfügen gehörlose Schreiber über gute Fähigkeiten in der Orthografie, im Setzen von Satzzeichen und im konzeptuellen Aufbau von Texten (Antia 2005). Als Einflussfaktoren, die auf den individuellen Erwerbsprozess der Schriftsprachkompetenz einwirken, benennen Maxwell/ Falick (1992) die individuelle Hörfähigkeit, den Kommunikationsmodus und die Art der schulischen Unterrichtsform bzw. -methode.

In den 70er-Jahren wurde in den USA eine große Vergleichsstudie zur morphologisch-syntaktischen Entwicklung bei prälingual ertaubten¹³ und hörenden Schülern durchgeführt. Quigley/ King (1980: 336) finden in vielen Texten der hochgradig hörgeschädigten Schüler ein dominierendes kanonisches Satzmuster (Subjekt-Verb-Objekt/ S-V-O). Dies führt nach Quigley/ King (1980: 337) zu einer linearen, statt zu einer hierarchischen Interpretation eines Satzmusters. Komplexe grammatische Strukturen mit hierarchischem Aufbau finden sich in den Texten der hochgradig hörgeschädigten Schüler¹⁴ erst deutlich später als bei den hörenden Schülern. Generell weisen die hochgradig hörgeschädigten Schüler im Alter von 18 Jahren geringere Grammatikkenntnisse auf als die hörenden 8-jährigen Schüler der Vergleichsgruppe (Quigley/ King 1980: 336).

2.1.2 PÄDAGOGISCHE UNTERRICHTSFORSCHUNG ZUM ERSTSCHREIBEN UND ZUR ENTWICKLUNG VON ERZÄHLKOMPETENZ IN DER SCHRIFTSPRACHE BEI BILINGUALEN GEHÖRLOSEN SCHÜLERN

Die Begleitforschung des *Hamburger Bilingualen Schulversuchs* (Günther/ Schäfke 2004) und des *Berliner Bilingualen Schulversuchs* (Günther/ Hennies 2011) liefert Studienergebnisse, die dafürsprechen, dass Gebärdensprachkompetenz den Erwerb der deutschen Schriftsprache begünstigt.

Im Abschlussbericht des *Hamburger Bilingualen Schulversuchs* (Günther/ Schäfke 2004) zeigt der Beitrag von Poppendieker/ Harries (2004: 81-126) zur Lektüre- und Schreibarbeit im bilingualen Unterricht, dass eine Gebärdensprache als Erstsprache nicht nur eine Vielfalt an methodischen Möglichkeiten im Deutschunterricht mit sich bringt, sondern auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten der bilingualen gehörlosen Schüler deutlich erweitert. Diese Entwicklung wird auch durch die Untersuchung von Günther/ Schäfke/ Koppitz/ Matthaei (2004, 260f.) wiedergegeben: ein Vergleich der Entwicklung schriftlicher Erzählkompetenz zwischen bilingual geförderten Schülern und oral

¹³ Es handelt sich dabei laut Hörverlustangabe der Autoren (Quigley/ King 1980: 330) um Schüler mit einem mittleren Hörverlust zwischen 93 - 97 dB, d. h. hochgradig schwerhörige und gehörlose Schüler, die in dieser Arbeit auch als hochgradig hörgeschädigte Schüler bezeichnet werden.

¹⁴ Hinsichtlich der sprachlichen Bedingungen der ca. 450 ertaubten Schüler, die an der Studie teilnahmen, gaben die Autoren an, dass einige von ihnen Englisch als L1 und einige als L2 lernten und im Weiteren eine Gruppe von Kindern deutliche Sprachentwicklungsverzögerungen aufgewiesen hätte.

geforderten Schülern zeigt, unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität in der bilingualen Schulversuchsklasse, einen Trend zu einem deutlich höheren Textniveau in der Gruppe der bilingualen Schüler auf.

In einer Teilstudie ihrer umfangreichen Dissertation untersuchte Schäfke (2005) Schülertexte aus dem *Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Aus der Längsschnittperspektive dokumentiert Schäfke die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz der gehörlosen Schüler mit DGS als L1 in den Jahrgangsstufen 3, 6 und 9. Sie untersucht die Aspekte Textlänge, Wortschreibung, Inhalt, kohärenzbildende Referenzelemente in Bezug auf Aktanten und führt eine entwicklungsorientierte Syntaxanalyse zur Entwicklung des Satzmusters im Deutschen durch. Schäfke erkennt in den Schülertexten fünf Erwerbsphasen und bildet diese in einem Stufenmodell zur initialen Syntaxentwicklung ab (ebd.). Schäfke (2005: 294) schließt aus den in ihren Daten gefundenen Sprachlernprozessen, dass im Schriftspracherwerb gehörloser Schüler sprachspezifische Lernprozesse wirksam sind, die ein reichhaltiges Sprachangebot benötigen, um wirksam werden zu können (vgl. die Ausführungen der Autorin zu negativen Auswirkungen von adaptierten Texten und dem Entwurf eines Förderansatzes in Orientierung am Spracherfahrungsansatz *Whole Language Approach* in Schäfke (2005: 184-213).

Untersuchungen im *Berliner Bilingualen Schulversuch* (Günther/ Hennies 2011) dokumentieren in der Primarstufe der Ernst-Adolf-Eschke Schule positive Resultate in der Alphabetisierung und in der Entwicklung der schriftlichen Erzählkompetenz im Rahmen des bilingualen Deutschunterrichts in deutscher Laut- und Gebärdensprache (Günther 2011: 15-57). Für die Entwicklung des Wort- und Textschreibens im Primarbereich des *Berliner Bilingualen Schulversuchs* ist eine deutliche Zunahme der Schreibkompetenzen unter sprachformalen, lexikalisch-semantischen und textuellen Gesichtspunkten dokumentiert (ebd. 57). Es wird in der Studie deutlich, dass die leistungsstärksten bilingualen gehörlosen Schüler sich in ihrer Schriftsprachkompetenz dem Niveau hörender Grundschüler annähern (ebd.).

2.1.3 UNTERSUCHUNG VON TRANSFERPROZESSEN IN DER SCHRIFTSPRACHENTWICKLUNG BILINGUALER GEHÖRLOSER SCHÜLER AUS DER PERSPEKTIVE DER BILINGUALISMUSFORSCHUNG

Seit den 90er-Jahren stehen Fragen zur Übertragbarkeit sprachlichen Wissens von einer Gebärdensprache auf eine gesprochene bzw. geschriebene Sprache im Fokus der Sprachforschung bei bilingualen gehörlosen Kindern und Erwachsenen.

Zu Beginn wurde von Befürwortern bilingualer Förderansätze unter Bezugnahme auf das *Linguistic Interdependence Model* von Cummins (1989) für die Möglichkeit eines sprachlichen Wissenstransfers von einer Gebärdensprache (L1) auf eine Laut-/Schriftsprache (L2) argumentiert. Eine Übertragbarkeit der Interdependenzhypothese (Cummins 1978) auf den Transfer von Schriftsprachwissen von der L1 auf die L2 bei hörenden Schülern wurde jedoch nur hypothetisch angenommen und war umstritten. Da die Gebärdensprache über keine schriftliche Form verfüge, könne aus dieser auch kein Wissen in die Schriftsprache (L2) übertragen werden (vgl. kritisch Mayer/ Wells 1996; Mayer/ Akamatsu 1999). Die Autoren bezweifelten eine Übertragbarkeit des Modells und sprachen sich für eine monolinguale lautsprachorientierte Förderung aus.

Empirische Belege für einen intermodalen Wissenstransfer zwischen Gebärdens- und Laut- bzw. Schriftsprache kommen jedoch aus der Bilingualismusforschung. Strong/Prinz (1997) fanden in ihren Untersuchungen zur Entwicklung der englischen Schriftsprachkompetenz¹⁵ auf der Grundlage von ASL (*American Sign Language*) eine positive Korrelation zwischen hoher ASL-Kompetenz und englischer Schriftsprachkompetenz und konnten auch einer mittleren ASL-Kompetenz einen allgemein förderlichen Einfluss auf die Schriftsprachentwicklung nachweisen. Diese Erkenntnisse sprechen für einen *cross-modalen Wissenstransfer* zwischen ASL (L1) und englischer Schriftsprache (L2) bei gehörlosen bilingualen Lernern, welcher auch von Hoffmeister (2000) und Padden/ Ramsey (2000) belegt wurde. Für DGS und deutsche Schriftsprache liegen positive Evidenzen für Sprachkontaktphänomene von Plaza Pust (2007) vor, von Leuninger/ Vorköper/ Happ (2004) für den Bereich des Erstschreibens.

¹⁵ Der in der Studie verwendete Begriff *English Literacy* umfasst nach Strong/ Prinz (1997) Lesen und Schreiben und wird daher von mir mit *Schriftsprachkompetenz* übersetzt.

Dass ein verspäteter Erstspracherwerb einschränkende Auswirkungen auf die Entwicklung und Fähigkeiten in der Zweitsprache hat, zeigen die Studien von Mayberry/ Lock (2003); Mayberry (2007; 2010) für ASL/ Englisch und von Skotara/ Kügow/ Salden/ Hänel-Faulhaber/ Röder (2012) für DGS/ Deutsch.

Aktuell stehen Studien zur Grammatikentwicklung in der Zweitsprache im Kontext der Bilingualismusforschung und erklären eine sich entwickelnde Sprachkompetenz in der Schriftsprache durch Transferprozesse aus der Gebärdensprache. Sie fokussieren Fragen zur intermodalen Übertragbarkeit von Sprachwissen aus der L1 Gebärdensprache auf die lautsprachliche bzw. schriftliche L2 sowie zu Sprachkontaktphänomenen zwischen L1 und L2.¹⁶

Plaza Pust (2007; 2011) untersuchte sprachliche Transferprozesse zwischen Deutsch und DGS sowie Aspekte des Wortstellungserwerbs und der Markierung von Subjekt/Verb-Kongruenz im Deutschen in einer 2,5-jährigen Längsschnittstudie bei bilingualen Grundschulern. Die Studie analysiert Schülertexte primär mit Blick auf sprachliche Kontaktphänomene in der initialen Phase des Zweitspracherwerbs. Bemerkenswert ist, dass die Schüler hörende Eltern haben und über zwei bis vier Jahre Vorerfahrung mit DGS verfügen, da sie eine bilinguale Frühförderung erfahren haben. Ziel der Studie ist, zu untersuchen, ob die Schüler für den Erwerb der geschriebenen Sprache von Entlehnungen aus der Erstsprache DGS im Sinne eines *pooling of linguistic resources* profitieren können. Plaza Pust (2007: 112-114) beschreibt vier Formen von Sprachmischungen, die sich auf den Einfluss der DGS zurückführen lassen: das Figur-Grund-Prinzip in der Anordnung von Satzgliedern, die Verbendstellung im Hauptsatz (statt Verbzweitstellung), Präpositionen als Ersatz für morphosyntaktische Mittel um Satzgliedbeziehungen anzuzeigen und lexikalische Entlehnungen aus der DGS (z. B. *AUF*). Plaza-Pust resümiert, dass lexikalische und syntaktische Sprachmischungen als temporäre Phänomene auftreten, die an bestimmte Entwicklungsphasen gebunden sind, wobei strukturelle Entlehnungen aus der DGS mit fortschreitendem Syntaxerwerb im Deutschen abnehmen (ebd.).

¹⁶ Vgl. zur Bedeutung metalinguistischer Bewusstheit für die Entwicklung von Erzählkompetenz in British Sign Language/ Englisch Rathmann/ Mann/ Morgan (2007); für die Wortschatzentwicklung in DGS/ Deutsch Kremer/ Wunderlich (2011).

Van Beijsterveldt/ van Hell (2010) untersuchen sprachliche Transferprozesse zwischen Niederländischer Gebärdensprache (SLN) (L1) und Niederländisch (L2) bei gehörlosen Grundschulern. Die Autorinnen fragen, inwieweit Sprachwissen aus der Gebärdensprache (L1) den Erwerb des morphosyntaktischen Systems der Nominalphrase (NP) im Niederländischen begünstigt. Van Beijsterveldt/ van Hell (2010: 460f.) argumentieren, dass das morphologische System sowie die Auslassung des obligatorischen Artikels nicht über ein direktes Mapping von SLN auf die Zweitsprache Niederländisch übertragen werden kann, da ein entsprechendes Sprachwissen in SLN nicht vorkommt. Die Studienergebnisse ergeben, dass gehörlose Kinder mit hoher SLN-Kompetenz in der initialen Phase ihres Schriftspracherwerbs obligate Artikel häufiger auslassen als gehörlose Kinder mit niedriger SLN-Kompetenz. Lexikalisch komplexe Nominalphrasen mit obligaten Artikeln werden von gehörlosen Lernern erst im Erwachsenenalter produziert. Diese Beobachtung liegt auch für ASL/ Englisch von Quigley/ King (1980) vor sowie für die Italienische Gebärdensprache/ Italienisch von Taeschner/ Devescovi/ Volterra (1988) und ist für die Hebräische Gebärdensprache/ Hebräisch von Tur-Kaspa/ Droni (2001) dokumentiert.

2.1.4 STUDIEN, DIE AUF MERKMALE EINES SCHRIFTZWEITSPRACHERWERBS HINWEISEN

In ihrer Studie zur Schriftsprachentwicklung beschreiben Wudtke (1993) und Wudtke/ Nett (1993) anhand der Texte von drei gehörlosen Schülern mit DGS als L1 den Entwicklungsprozess vom einfachen Satzbau bis zur Textebene mit kohärenten Mitteln und dynamischen Erzählstrukturen. Die Autoren weisen auf eine Eigendynamik in der Schriftsprachentwicklung sowie dessen mögliche Bedeutung für die Sprachförderung hin. Sie geben zu bedenken, dass die Schriftsprachentwicklung in der Schulzeit nicht abgeschlossen wird, sondern der zielsprachlich korrekte Gebrauch von Artikeln, Kasus-, Genus- und Numerus-Kongruenz, Hilfsverben und Pronomen weitere Spracherfahrungszeit benötige (Wudtke/ Nett 1993: 463).

Krausmann (1999) untersucht in 108 Fax-Texten von erwachsenen gehörlosen Schreibern mit DGS als Erstsprache die grammatischen Abweichungen von der Normsprache. Sie differenziert zwei Fehlertypen, die sie als ‚intralinguale‘ und ‚interlinguale‘ Fehler bezeichnet. Intralinguale Fehler weisen Ähnlichkeiten mit den

Fehlern hörender Erwachsener auf, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Als interlinguale Fehler bezeichnet sie Fehler, die bei zwei- oder mehrsprachigen Lernern auftreten und den Einfluss der weiter entwickelten Sprache auf die zu erwerbende reflektieren (ebd.). Krausmann zieht Vergleiche zum Zweitspracherwerb Hörender, die Deutsch als Zweitsprache lernen und oft den Einfluss der Erstsprache, z. B. Polnisch, Italienisch oder einer anderen Sprache, in ihren deutschen Äußerungen erkennen lassen. Entsprechend führt sie in ihren Daten Fehler an, die den Einfluss der DGS-Grammatik widerspiegeln. Die Parallelität der Schreibfehler von Hörenden und Gehörlosen im Zweitspracherwerb bestätigt auch Plaza Pust (2011: 114), die zur Wortstellungsentwicklung im initialen Spracherwerb bemerkt, „dass die SchülerInnen in der Strukturbildung wie andere LernerInnen des Deutschen vorgehen“.

In einer Pilotstudie (Wagener 2010) wurde der Wortstellungserwerb in der Schriftsprachgrammatik bei drei bilingualen gehörlosen Schülern in einem Längsschnittformat über einen Zeitraum von drei Jahren (Klassenstufe 5-7) untersucht (vgl. zu den Phasen des Wortstellungserwerbs der ZISA-Studie von Clahsen et al. (1983) ausführlich in Abschnitt 3.5 der vorliegenden Arbeit). Das Ergebnis zeigt, dass der Wortstellungserwerb der Schüler analog der Erwerbsphasen der ZISA-Studie verläuft, lediglich der zeitliche Rahmen variiert individuell. Die Studie stützt somit die Erkenntnisse von Plaza Pust (2007) und zeigt darüber hinaus, dass in der Schriftsprachentwicklung bilingualer gehörloser Schüler Erwerbsprozesse aktiv sind, die mit einem sprachlichen Transfer aus der DGS nicht erklärt werden können. Die Bedeutung dieser Prozesse scheint für die Sprachförderung bis heute verkannt worden zu sein.

2.1.5 ZWISCHENFAZIT – ÜBERLEGUNGEN ZUM EIGENEN ANSATZ

Die angeführten Studienergebnisse reflektieren ein zunehmendes Interesse an einem Erklärungsansatz für die Erwerbsprozesse im Schriftspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler. Wurden in den frühen Studien noch strukturelle Fehler gezählt und mit den Normen der Zielsprache verglichen, verlagert sich das Interesse zur qualitativen Analyse von individuellen Entwicklungen in der Textproduktion. Starke Einflüsse kommen in den letzten Jahren aus der Bilingualismusforschung, welche die Möglichkeiten eines

Wissenstransfers von der Gebärdensprache (L1) auf den Schriftspracherwerb (L2) untersucht.

Studien, die einen qualitativen Vergleich der Schriftsprachkompetenz von gehörlosen Schülern und hörenden Schülern anstreben, zeigen, dass sich die Schriftsprachentwicklung gehörloser Schüler langsamer vollzieht und dass die Texte einen geringeren Wortschatz, Syntaxunsicherheiten sowie weniger satzübergreifende Kohärenz aufweisen. Zu bedenken ist, dass Ergebnisse aus Querschnittsuntersuchungen nur eine Momentaufnahme abbilden können, sprachliche Entwicklungen lassen sich nicht ableiten. Anzumerken ist auch, dass ein struktureller Vergleich mit Texten von hörenden Schreibern die Diskrepanz zum zielsprachlichen Niveau betont und den Blick für die Kompetenz der Schreibenden verstellt.

Es liegen auch Ansätze vor, die aus einer Längsschnittperspektive die grammatische Entwicklung in der Schriftsprache untersuchen und eine Eigendynamik der Entwicklung beschreiben, die Ähnlichkeiten mit dem Zweitspracherwerb Hörender aufweist. Längsschnittstudien, wie in den *Bilingualen Schulversuchen in Hamburg* (Günther/ Schäfke 2004) und *Berlin* (Günther/ Hennies 2011), nehmen die Schriftsprachkompetenz der Schüler selbst in den Fokus und zeigen, dass die Schriftsprache als Zweitsprache (L2) auf der Grundlage der Gebärdensprache als Erstsprache (L1) einem Entwicklungsprozess unterliegt, der langsam voranschreitet, aber zu einer zunehmenden sprachlichen Kompetenz führt (Günther/ Hennies 2011: 15-80; Schäfke 2005; Plaza Pust 2007; 2010).

Der Schriftspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler wird in den angeführten englischen und US-amerikanischen Studien ab den 90er-Jahren als *second language acquisition* (Zweitspracherwerb) bezeichnet, ohne dass dieser aus einer erwerbsorientierten Perspektive untersucht wird. Selbst in einem interaktionistischen Ansatz zur Sprachförderung bleibt die Vorstellung vom Erwerb der Zweitsprache (L2) diffus:

“[Deaf children] [*Einfügung IW*] initially map print forms to their ASL meanings, then grapple with non-transparent mappings as they build up their vocabulary, and finally engage with print in a bilingual mode, building their knowledge of English through reading“ Hoffmeister/ Caldwell-Harris (2014: 240).

Die Entwicklung der Schriftsprache (L2) wird in den meisten Studien mit dem Transfer von Sprachwissen aus der Gebärdensprache (L1) begründet. Entlehnungen aus

der L1 werden von Plaza Pust (2007; 2011) in der initialen Phase des Wortstellungserwerbs nachgewiesen. Auf sprachförderliche Transferprozesse im Bereich metalinguistischen Wissens weist Mann (2011) hin.

Die Generierung sprachspezifischen Wissens in der L2, wie z. B. die Wortstellung in der Nominalphrase oder die grammatischen Kategorien Genus und Kasus, die in der Nominalphrase der L1 Gebärdensprache nicht vorkommen, scheinen jedoch mit einem Wissenstransfer nicht zufriedenstellend erklärbar zu sein (vgl. van Beijsterveldt/ van Hell 2010: 462). Dennoch finden sich in den sprachlich fortgeschrittenen Texten erwachsener Gehörloser komplexe Nominalphrasen und insgesamt weniger Kongruenzfehler innerhalb der Nominalphrase als in Texten gehörloser Kinder. Sprachspezifisches Wissen, wie z. B. die Morphosyntax der Nominalphrase, scheint nicht über Transferprozesse aus der L1-Gebärdensprache generierbar zu sein und dennoch in späten Phasen des Spracherwerbs Eingang in die Lerner Sprache zu finden. Es stellt sich daher die Frage, wie der Erwerbsprozess aussieht, in dem sich gehörlose Lernende dieses sprachspezifische Wissen aneignen. Kann sprachspezifisches Wissen, wie der Aufbau einer Nominalphrase, über Sprachlernprozesse eines Zweitspracherwerbs erworben werden, wenn entsprechende Informationen aus dem sprachlichen Input gezogen werden können?

Die eingangs angeführten Ergebnisse aus der Leseforschung, die eine positive Korrelation zwischen frühzeitigem Gebärdenspracherwerb (L1) und Lesekompetenzniveau in der Zweitsprache aufzeigen, stützen die Annahme, dass die Schriftsprache als L2 erworben werden kann, sofern Gebärdensprache als L1 etabliert ist. Die Studienergebnisse lassen erkennen, dass eine frühkindlich erworbene Gebärdensprache als L1 gehörlose Lernende mit linguistischem Wissen ausstattet, welches den Erwerb sprachspezifischen Wissens aus der Zweitsprache ermöglicht, wie z. B. den Aufbau einer Nominalphrase, dessen Struktur in der Gebärdensprache (L1) nicht vorkommt. Belege für den Erwerb sprachspezifischen Wissens in einer Schriftzweitsprache liegen für gehörlose Erwachsene vielfach vor (van Beijsterveldt/ van Hell 2010; Quigley/ King 1980; Taeschner/ Devescovi/ Volterra 1988 und Tur-Kaspa/ Droni 2001).

Aufgrund dieser Datenlage wird für die vorliegende Untersuchung der Schriftsprachentwicklung eine ‚spracherwerbsorientierte‘ Perspektive eingenommen. Es wird angenommen, dass die Schriftsprachentwicklung ein Schrift~~z~~^zweitspracherwerb ist und sprachspezifisches Wissen für die L2 über Zweitspracherwerbsprozesse erworben wird.

Eine Schriftsprache als Zweitsprache zu erwerben, beinhaltet bei gehörlosen Schülern die Schwierigkeit, dass der für einen Spracherwerb motivierende Impuls der sozialen Interaktion und Kommunikation fehlt, da die meisten Schüler nicht über Sprachkompetenzen in der korrespondierenden Lautsprache verfügen. Hoffmeister/ Caldwell-Harris (2014: 230) führen zwei erschwerende Faktoren für einen Schriftzweitspracherwerb an: a) Sprachlernen im Klassenzimmer mit begrenztem Erfahrungsraum und b) Sprachlernen über ausschließlich schriftliches Material ohne die Möglichkeit außerhalb des schriftlichen Modus darin interaktiv kommunizieren zu können. Hoffmeister/ Caldwell-Harris (2014: 231) verweisen bezüglich eines ‚interaktionsfreien‘ Spracherwerbs auf die Tatsache, dass ältere Schüler bzw. Wissenschaftler nicht mehr gesprochene Sprachen wie Altgriechisch lernen. Fraglich ist jedoch, ob diese metatheoretische Lernmethode für gehörlose Kinder und Jugendliche geeignet ist. Interaktionistische Spracherwerbstheorien¹⁷ gehen davon aus, dass der Mensch mit einem Bedürfnis nach Kommunikation ausgestattet ist, welches ihn motiviert mit der „belebten, personalen, sozialen Umwelt“ in Kontakt zu treten (Klann-Delius 1999: 136). Aus interaktionistischer Perspektive sind die in den angeführten Studien dokumentierten Schwierigkeiten gehörloser Schüler beim Schriftzweitspracherwerb nur allzu verständlich und mögen vielleicht auch erklären, dass Schriftsprache von gehörlosen Schülern nicht als Erstsprache erworben werden kann:

¹⁷ Unter dem Terminus „interaktionistisch“ subsumiere ich alle Spracherwerbstheorien, die soziale Interaktion als wesentlichen Faktor im Spracherwerb annehmen. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive wird die Interaktion mit dem sozialen Umfeld als Voraussetzung für die kognitive Entwicklung betrachtet und verortet den Spracherwerb in den individuellen Sozialisationsprozess. Mehr am Sprachgebrauch orientiert, führen Tomasello (2000; 2003) und Klein (2000) die Spracherwerbsfähigkeit auf allgemeine kognitive Operationen zurück, die im Kontext sozialer Interaktionen von Bedeutung sind. Funktionalistisch betrachtet, stellt Spracherwerb unter historischen und ontogenetischen Aspekten auch einen Anpassungsprozess dar, der aufgrund von spezifisch menschlichen, vererbten Fähigkeiten ablaufen kann (Tomasello 2002).

“The difficulty appears to be with the print system itself, perhaps with the fact that the printed code leaves out a great deal of information that is captured in a spoken or signed language. Or, perhaps the problem is that print is not used interactively. Whatever the reason, first language learning appears to come naturally to children when the language is spoken or signed, but not when it is printed“ Goldin-Meadow/ Mayberry (2001: 227).

Die Autorinnen betonen: „[It] is essential for children to come to the reading situation knowing a first language“ (ebd.). Warum eine Erstsprache den Leseerwerb in einer L2 begünstigt und wie diese Verbindung aussieht, lassen die Autorinnen offen. Ihre Überlegungen stützen jedoch die Annahme eines Schriftzweitspracherwerbs beim Schriftspracherwerb von bilingualen gehörlosen Schülern.

Wenn mangelnde soziale Interaktion ein erschwerender Faktor im Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler ist, müssen andere Faktoren beleuchtet werden, die einen Schriftzweitspracherwerb begünstigen. Im folgenden Abschnitt wird die menschliche Fähigkeit, Sprache erwerben zu können, unter der Annahme einer angeborenen Sprachlernfähigkeit dargestellt. Zuerst wird die nativistische Annahme einer Universalgrammatik als angeborenes sprachliches Wissen eines Kindes dargestellt. Da der Altersfaktor als wesentliche Einflussgröße auf die Qualität des Spracherwerbs erkannt wurde (Carroll/ Meisel 2015; Meisel 2007; Meisel 2009), wird im Weiteren die Frage erörtert, ob angeborenes Sprachwissen auch für einen späten Zweitspracherwerb zur Verfügung steht. Hierfür ist die Auffassung der Zweitspracherwerbstheorie *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) aufschlussreich, da statt des Sprachwissens die Lernaltersprache und ihre Dynamik in der Sprachentwicklung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

2.2 DIE ERWERBSAUFGABE IM ERST- UND ZWEITSPRACHERWERB

Aus dem Nativismus kommt die Annahme eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus, der *Language Making Capacity* (Carroll/ Meisel 2015), die Teil der Universalgrammatik (UG) ist, die von Chomsky und den Vertretern der nativistischen Theorie als Anfangszustand einer angeborenen menschlichen Sprachlernfähigkeit angenommen wurde. Die UG wird zum einen als universaler Bauplan aller Sprachen betrachtet (Chomsky 1995: 167), zum anderen als implizite Spracherwerbsstrategie, die aus einem Input mögliche Strukturvarianten der Zielsprache

herausfiltert (Herschensohn 2000). Im Verlauf des Spracherwerbs wird über die Aufnahme von sprachlichem Input sprachspezifisches Regelwissen generiert, das am Ende (in der Pubertät) zur Beherrschung einer Sprache führt (Klein 2005: 13f.). Der Anfangszustand stellt ein Sprachwissen dar, welches aus sprachlichem Input noch keine sprachspezifischen Merkmale erworben hat. Klein (2000: 546) erkennt darin einen zentralen Aspekt in der Konzeption des menschlichen Sprachvermögens: „Da aber keinem eine bestimmte Sprache angeboren ist, ist der Kern der menschlichen Sprachfähigkeit universal.“¹⁸ Aus diesem Zusammenhang schlussfolgert Klein (2000: 1), dass „ein Mensch im Normalfall mehrere Sprachen lernt.“¹⁹

Strittig ist im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, ob ein Zweit- oder Drittsprachlernender im Erwachsenenalter überhaupt noch einen Zugang zur Universalgrammatik hat. Im Erstspracherwerb zielt die Erwerbsaufgabe eines sprachlernenden Kindes auf die Generierung sprachlichen Wissens ab, welches aus Informationen aus dem sprachlichen Input gewonnen wird. Die Auswahl erwerbsrelevanter Informationen wird, aus modelltheoretischer Sicht, durch die UG bzw. die *principles and parameters* des P&P-Modells gesteuert. Das bedeutet, dass der Hypothesenraum für sprachliche Variationen im Erstspracherwerb durch die UG begrenzt ist. Im Zweitspracherwerb muss zum vorhandenen Erstsprachwissen noch das grammatische Wissen einer neuen Sprache erworben werden. In welcher Form das Erstsprachwissen dabei behilflich ist, und inwieweit das strukturelle Wissen in der L2 auch durch Beschränkungen der UG-Prinzipien entsteht, wird im Rahmen des generativen Paradigmas kontrovers diskutiert. Als wesentlicher Begrenzungsfaktor hinsichtlich der Verfügbarkeit der UG im Zweitspracherwerb ist der Altersfaktor ermittelt worden (Carroll/ Meisel 2015), der durch den Einfluss der Hirnreifung erklärt wird (Hall et. al 2012; Mayberry 2010).

Bley-Vroman (1989) grenzt daher die Verfügbarkeit der UG in ihrer Funktion als Erwerbsstrategie auf den Erstspracherwerb ein (*Fundamental Difference Hypothese*). Die

¹⁸ Es drängt sich hier die Frage auf, inwieweit die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit eine (evolutionär geprägte) Grundoption der angeborenen Sprachfähigkeit ist.

¹⁹ Klein (2000: 1) unterstützt seine Schlussfolgerung damit, dass es ca. 5000 Sprachen auf der Welt gäbe und ca. 200 Staaten. Dies würde pauschal ca. 25 Sprachen pro Staat ergeben, was die menschliche Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit als notwendig erkennbar werden lässt.

große Vielfalt an Variationen im L2-Erwerbsverlauf und im sprachlichen Niveau werden als Ausdruck kognitiver Problemlösestrategien betrachtet, die erwachsene Lerner alternativ als Spracherwerbsstrategien nutzen (ebd.). Die zweite Funktion der UG, die Beschränkung der Lernervariationen durch die Prinzipien und Parameter des P&P-Modells, nimmt Bley-Vroman hingegen für den Zweitspracherwerb an (ebd.). Eine gegensätzliche Haltung nehmen Schwarz/ Sprouse (1996) ein sowie Herschensohn (2000), die davon ausgehen, dass die UG bzw. Anteile der UG auch für den L2-Erwerb zur Verfügung stehen.

Das universale Wissen der UG, welches den Menschen befähigt Sprachen zu erwerben, stellt in der nativistischen Spracherwerbsforschung den eigentlichen Forschungsgegenstand dar. Die Frage lautet, wie kann das sprachlernende Kind aus einem begrenzten und oft fehlerhaften Input ein hochkomplexes Sprachwissen generieren?

“(…) language poses in a sharp and clear form what has sometimes been called ‚Plato’s problem‘, the problem of ‚poverty of stimulus‘, of accounting for the richness, complexity, and specificity of shared knowledge, given the limitations of the data available“ (Chomsky 1986: 7).

Als Erklärung für dieses Phänomen wird angenommen, dass ein sprachlernendes Kind mit dem gleichen impliziten grammatischen Wissen ausgestattet sein muss, wie ein Erwachsener mit einer voll entwickelten Sprache (vgl. hierzu die starke Kontinuitätshypothese von Pinker 1984).

In der *Processability Theory* (PT) wird ebenfalls von einem gemeinsamen Sprachwissen bei Sprachlernenden und erfahrenen Sprechern ausgegangen, sprachspezifisches Wissen muss im Spracherwerb jedoch erst erworben werden.

“While even beginning second language learners can make recourse to the same **general** [Hervorhebung im Original] cognitive resources as mature native language users, they have to create language-specific processing procedures” Pienemann (1998: 73).

Für die PT ist nicht die Beschaffenheit dieses gemeinsamen Sprachwissens von Interesse, sondern das logische Problem der ‚Sprachentwicklung‘. Dieses Problem

konstituiert sich am sprachlichen Input respektive an den Anteilen des Inputs, die als Intake²⁰ verarbeitet werden, um daraus in einer (vor-)bestimmten Reihenfolge neues sprachliches Regelwissen zu generieren. Pienemann fokussiert daher zwei Einflussfaktoren, die in der Sprachentwicklung wirksam sind:

“The first relates to constraints imposed on the learning process by the learning organism; the second relates to the dynamics of the developmental process itself“ (Pienemann 1998: 37).

Die Bedeutung von *constraints* (Begrenzungen) und Entwicklungsdynamik im Erwerbsprozess wird in der ‚Konstruktionsfähigkeit‘ des Sprachvermögens deutlich. Durch individuelle Konstruktionen werden im Spracherwerbsprozess Lösungen zur Hilfe bei Sprachlernproblemen erprobt. Dabei können in der Lernaltersprache zielsprachlich abweichende Variationen auftreten, sogenannte Lernervariationen. Diese Variationen sind Ausdruck der Hypothesenbildung im Erwerbsprozess, die im Zweitspracherwerb als *Interlanguage* (Selinker 1972) bzw. als Lernervarietät mit Systemcharakter (Klein 2003: 26) bezeichnet werden. Das Variationsspektrum ist jedoch nicht unendlich, sondern wird begrenzt. Für den Erstspracherwerb wurde die Art der Begrenzung (*constraint*) bereits mit dem P&P-Modell beschrieben. In der *Processability Theory* wird die Architektur der menschlichen Sprachverarbeitungsprozesse als Begrenzung für die strukturellen Variationen der zweiten Sprache angenommen. Der sukzessive Erwerb von Sprachverarbeitungsmechanismen in der Zweitsprache führt zu Variationen in der Lernaltersprache. Diese sind jedoch aufgrund der Beschaffenheit der Verarbeitungsprozesse in ihrer Variabilität beschränkt und laufen analog einer implikativen, nicht umkehrbaren Erwerbshierarchie ab, der *Processability Hierarchy* (Pienemann 1998: 78) (vgl. hierzu ausführlich Abschnitt 3.4.2).

Aus dem generativen Paradigma heraus, werden im Hinblick auf die Erwerbsaufgabe modellbezogene Annahmen zur Konzeption des angeborenen Sprachwissens entwickelt. Diese Erkenntnisse erklären jedoch nicht den Entwicklungsverlauf eines Sprachlernprozesses, in dem sukzessive Sprachwissen mit zunehmender Komplexität

²⁰ Vgl. für eine Definition von Input und Intake die ausführliche Zusammenfassung und Reflexion der vielfältigen Verwendungen der beiden Begriffe in der Spracherwerbsforschung von Reinders (2012): „Intake is a subset of the detected input (comprehended or not), held in short-term memory, from which connections with long-term memory are potentially created or strengthened“ (Reinders 2012: 28).

generiert wird. Die PT erklärt eine zunehmende sprachliche Komplexität im Erwerbsverlauf des Zweitspracherwerbs mit sprachlichen Verarbeitungsprozessen, die den Erwerbsphasen zugrunde liegen. Die Erwerbsphasen lassen eine hierarchische Ordnung erkennen und führen zu sogenannten ‚Erwerbssequenzen‘. Da die Verarbeitungsprozesse an die Funktion der menschlichen Sprachverarbeitung gebunden sind, begrenzen sie die Variationsbreite in der Lernersprache und führen zu einer Vorhersagbarkeit des Spracherwerbs (Pienemann 1998).

Die gesichteten Studien zur grammatischen Entwicklung bei bilingualen gehörlosen Schülern zeigen, dass aus einer Längsschnittperspektive eine sukzessive sprachliche Entwicklung mit Merkmalen des Deutschen als Zweitsprache beobachtet werden kann. Zur Untersuchung dieser Entwicklungen bedarf es eines theoretischen Bezugsrahmens, der, wie die PT, die Prozesse des Zweitspracherwerbs in den Fokus nimmt. Aus einer Analyse der Entwicklungsphasen kann ermittelt werden, ob der Erwerb sprachspezifischen Wissens über modelltheoretisch angenommene Verarbeitungsprozesse des Zweitspracherwerbs erfolgt.

2.3 ASPEKTE DER SPRACHVERARBEITUNG IM BIMODALEN BILINGUALISMUS – ZUR ANWENDUNG DER PT AUF DEN SCHRIFTZWEITSPRACHERWERB BEI GEHÖRLOSEN SCHÜLERN

Die Entscheidung, die *Processability Theory* als theoretischen Bezugsrahmen für die Untersuchung zu wählen, erfordert im Hinblick auf die in der Theorie angenommene Sprachverarbeitung und die bilinguale Sprachverarbeitung der gehörlosen Schüler Transparenz. Die PT bezieht sich auf das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989), welches für die gesprochene Sprache monolingualer Sprecher konzipiert ist. Es ist wichtig sicherzustellen, dass Levelts Modell auch für die Erklärung von Sprachverarbeitungsprozessen bilingualer Sprecher herangezogen werden kann, da der Erwerb einer zweiten Sprache zu einem bilingualen Sprachprozessor führt²¹ (vgl. Abschnitt 3.2). Insbesondere mit Blick auf einen bilingualen Sprachprozessor, der zwei

²¹ Vgl. zur Übertragbarkeit des Leveltschen Sprachproduktionsmodells auf bilinguale Sprecher die Überlegungen von de Bot (1992).

Sprachen unterschiedlicher Modalität (Gebärdensprache und Schriftsprache) verarbeitet, sind folgende Fragen über eine bilinguale Sprachverarbeitung zu klären:

- ⇒ Welche Erkenntnisse liegen zur Sprachverarbeitung von Schriftsprachen als L2 vor, wenn eine Gebärdensprache als L1 erworben wurde? (2.3.1)
- ⇒ Wie kann eine Sprache in ihrer schriftlichen Form auf dem Weg des Zweitspracherwerbs erworben werden, wenn der Bezug zur korrespondierenden Lautsprache fehlt? (2.3.2)
- ⇒ Wie verhält sich die Erwerbssequenz der PT in schriftlichen Äußerungen? Gibt es Unterschiede zu lautsprachlichen Daten? (2.3.3)

Im Folgenden werden empirische Erkenntnisse und theoretische Ansätze zu den drei Fragen dargelegt.

2.3.1 WELCHE ERKENNTNISSE LIEGEN ZUR SPRACHVERARBEITUNG EINER SCHRIFTSPRACHE ALS L2 VOR, WENN EINE GEBÄRDENSPRACHE ALS L1 ERWORBEN WURDE?

“My hypothesis is that natural signed languages are served by the same language module that serves spoken languages. That is, the domain specific of the linguistic processor refers to language processing, not speech processing” (Lillo-Martin 1997: 67).

Lillo-Martins Hypothese ist der zentrale Gedanke zur menschlichen Sprachverarbeitung, den neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Gebärden- und Lautsprachverarbeitung bis heute wiederholt bestätigen konnten: ein Merkmal der menschlichen Sprachlernfähigkeit ist, Sprachen von unterschiedlicher Modalität (lautsprachlich, gebärdensprachlich, schriftlich) in den gleichen neuronalen Arealen verarbeiten zu können.

Anhand von kernspintomografischen Aufnahmen beobachteten Neville et al. (1998), dass bei gehörlosen *Signern* mit Gebärdensprache als L1, die Gebärdensprache in denen für die Lautsprachverarbeitung bekannten linkshemisphärischen Hirnarealen verarbeitet

wird. Eine Erweiterung der Untersuchung bei bilingualen hörenden CODAs²² ergab, dass Gebärden- und Lautsprache bei bilingualer Sprachkompetenz gemeinsam in den gleichen Arealen verarbeitet werden.

Experimentell untersuchten Morford/ Wilkinson/ Villwock/ Piñar/ Kroll (2011) bei gehörlosen Schülern mit ASL als L1 und Englisch als L2 die *cross-language activation* während des Wortlesens in der L2. Die Autoren verwendeten das *semantic-related-paradigm*²³, um zu prüfen, ob beim Wortlesen in Englisch (L2) die ASL (L1) parallel aktiviert wird, obwohl die Probanden während der Untersuchung keinen Sprachinput in ASL hatten. Es wurde auf eine Aktivierung des ASL-Lexikons geschlossen, da die semantische Beurteilung der englischen Wörter schneller erfolgte, wenn die Wörter in der ASL-Übersetzung mindestens zwei gleiche phonologische Merkmale aufwiesen. Verlangsamt wurde der Beurteilungsprozess, wenn die Zielwörter sich in der L1 phonologisch ähnelten, jedoch in der L2 nicht semantisch verbunden waren. Diese Studie zeigt, dass eine Co-Aktivierung weitestgehend unabhängig von phonologischen bzw. orthografischen Ähnlichkeiten zwischen der L1 und der L2 erfolgt. Die Autoren leiten aus ihren Daten Erkenntnisse zur funktionalen Organisation des bilingualen mentalen Lexikons ab:

“[...] they [our results] demonstrate a universal feature of the architecture of the bilingual lexicon that appears to function at a relatively abstract level of representation and processing“ Morford et al. (2011: 291).

Für Gebärdensprache und Schriftsprache wurde dieser Zusammenhang auch von Ormel/ Hermans/ Knoors/ Verhoeven (2012); Kubus/ Morford/ Rathmann/ Villwock (2014); Morford (2014) sowie für chinesische Schriftsprache und englische Schriftsprache von Thierry/ Wu (2007) belegt.²⁴

²² CODA = Kurzform für *Child of Deaf Adults*, Bezeichnung, die hörende/schwerhörige Menschen mit gehörlosen Eltern für ihre spezifische familiäre Situation gewählt haben. Codas wachsen zumeist mit Gebärdensprache als L1 und Lautsprache als L2 auf.

²³ Die Hypothese des *semantic-related-paradigm* ist, dass die semantische Beurteilung zweier L2-Wörter verzögert wird, wenn diese beiden Wörter in der L1 eine phonologische Ähnlichkeit aufweisen und die L1 beim Lesen in der L2 aktiviert wird.

²⁴ Vgl. zur *cross-language* Aktivierung in der Sprachproduktion zwischen Gebärden- und Lautsprache und zur Verortung der Co-Aktivierung auf lexikalischer Ebene die Studie von Giezen/ Emmorey (2015).

Leuninger et al. (2003: 719-724) zeigen am Beispiel von Vergebärdlern und Versprechern, dass eine Kontamination auf Wort- oder Phrasenebene auftreten kann und sich in ihrem Ursprung auf dieselben Verarbeitungsprozesse im mentalen Lexikon zurückführen lässt. Die Autoren schlussfolgern, dass Gebärdensprachen und Lautsprachen in vergleichbarer Weise in lexikalischen Einheiten gespeichert und verarbeitet werden. Modalitätsunterschiede zwischen Laut- und Gebärdensprache werden nach Leuninger et al. (2003: 720) erst an der Schnittstelle zwischen Sprachprozessor und Artikulator, bei der Umsetzung linguistischer Information in die motorische Ausführung, deutlich.

2.3.2 WIE KANN EINE SPRACHE IN IHRER SCHRIFTLICHEN FORM AUF DEM WEG DES ZWEITSPRACHERWERBS ERWORBEN WERDEN, WENN DER BEZUG ZUR KORRESPONDIERENDEN LAUTSPRACHE FEHLT?

Die Frage nach der Beziehung zwischen Schrift- und Lautsprache ist u. a. Gegenstand der Schriftlinguistik und hat auch in der Schriftspracherwerbsforschung bei hörenden Lernern an Bedeutung gewonnen. Das Interesse der Schriftlinguistik konzentriert sich auf die Suche nach Hinweisen, die auf den Ursprung struktureller Aspekte des Schriftsystems hindeuten. Angenommen wird, dass ein Schriftsystem wie andere Sprachsysteme über universale Prinzipien zur Systembildung in der Lage ist (Eisenberg 1998: 286-288). Der Gedanke einer sprachsystemanalogen Systembildung ist auch in der Mehrsprachigkeitsforschung von Relevanz, am häufigsten untersucht am Orthografieerwerb von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (Bredel 2010; Berkemeier 1997). Da diesen Schülern oft ein phonologisches Bezugssystem für die deutsche Sprache fehlt bzw. mangels Sprachkenntnissen nur teilweise zur Verfügung steht, geht man bezüglich des Schriftspracherwerbs davon aus, dass die Schüler eher eine Abstraktion leisten müssen, als dass sie das Schriftbild eines Wortes aus der deutschen Lautsprache ableiten können. Auch für die anderen Sprachebenen gilt, dass die Lernenden die im Schriftsystem vorhandenen Strukturen in der Schriftsprache selbst ermitteln müssen. Weingarten (2004: 18f.) rückt daher den Schriftspracherwerb nicht nur für Lernende, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sondern auch für Lernende mit Deutsch als Erstsprache, in die Nähe des Zweitspracherwerbs. Er geht davon aus, dass auf der Basis einer Erstsprache das Schriftsystem mit Erwerbsmechanismen wie beim Lernen einer zweiten Sprache erworben werden muss (ebd.).

Ein lautsprachunabhängiger Schriftspracherwerb ist im Rahmen der Schriftsprachdidaktik für hörende Schüler kaum vorstellbar, nimmt doch in allen Konzepten zum Erstlesen und -schreiben die Entwicklung einer phonologischen Bewusstheit einen zentralen Stellenwert ein. Zur didaktisch-methodischen Kernfrage, wie der Schriftspracherwerb bei fehlender phonologischer Bewusstheit ablaufen kann, bietet Günther (1986) ein heuristisches ‚Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien‘ und weist in der logographemischen Phase auf eine rein visuelle Strategie zur Worterkennung und -schreibung hin. Die sich aus dieser Strategie ergebende Erkenntnis einer ‚relativen Autonomie‘ der Schriftsprache gegenüber der Lautsprache dient als Grundlage für ein Förderkonzept, welches eine alternativ-kompensatorische Erwerbsmöglichkeit der Schriftsprache für gehörlose Schüler in der Primarstufe anbietet (siehe im Detail Günther 2002).

2.3.3 WIE VERHÄLT SICH DIE ERWERBSSEQUENZ DER PT IN SCHRIFTLICHEN ÄUßERUNGEN? GIBT ES UNTERSCHIEDE ZU LAUTSPRACHLICHEN DATEN?

Die Annahme der *Processability Theorie* (PT), dass die Sequenz des Zweitspracherwerbs den sukzessiven Erwerb von sprachspezifischen Verarbeitungsprozessen widerspiegelt, ist mittlerweile für viele Sprachen nachgewiesen worden (siehe Abschnitt 1.2). Bis dato beziehen sich diese Untersuchungen jedoch immer auf die Analyse mündlicher Daten und den Zweitspracherwerb einer gesprochenen Sprache. Es liegt jedoch eine Studie von Håkansson/ Norrby (2007) vor, in der die Autorinnen die schriftliche und mündliche Sprachproduktion von zwei Lernergruppen mit Schwedisch als L2 vergleichen. Die Autorinnen vermuten, dass durch die erweiterte Planungszeit in der schriftlichen Produktion ein stärkerer Einsatz von deklarativen Sprachwissen zur Selbstkontrolle (*monitoring function*) des Geschriebenen möglich sei. Entsprechend erwarten die Autorinnen in der schriftlichen Äußerung ein höheres Sprachentwicklungsniveau als in der mündlichen (ebd. 82). Das Ergebnis bestätigt diese Erwartung nicht, die zusätzliche Planungszeit beim langsamen Schreiben wirkt sich nicht als Erhöhung des grammatischen Erwerbsniveaus aus und zeigt,

“[...] that the same processing constraints would guide oral and written production when the focus is on message and not on form“ (Håkansson/ Norrby 2007: 92).

Die Autorinnen schlussfolgern, dass die erweiterte Planungszeit die Performanz verbessere, diese Verbesserung jedoch in einer erweiterten Satzlänge und Komplexität der Sätze zum Ausdruck komme und nicht durch z. B. einen komplexeren Satzbau, der auf einen erweiterten grammatischen Entwicklungsstand schließen lässt (ebd.).

2.3.4 ZUSAMMENFASSUNG, BEGRÜNDUNG DER ANWENDUNG DER PT UND ENTWICKLUNG DER FRAGESTELLUNG

Die angeführten neurowissenschaftlichen Studien liefern empirische Hinweise auf eine modalitätsunabhängige Sprachverarbeitung, d. h. dass, unabhängig von gebärden-, laut- oder schriftsprachlichem Modus, die Planung, Verarbeitung und Speicherung der sprachlichen Äußerung vermutlich in Form universaler abstrakter Einheiten erfolgt (Morford et al. 2011). Dies ist für die Anwendbarkeit der PT von großer Relevanz, da sie sich auf das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) bezieht, welches für die mündliche Sprachproduktion monolingualer Sprecher konzipiert ist.

Hinweise aus der Schriftlinguistik sowie der Mehrsprachigkeitsforschung sprechen der Schriftsprache einen Systemcharakter zu, der von Sprachlernenden mit einer anderen L1, ohne lautsprachliche Vorkenntnisse bzw. phonologische Bewusstheit in der L2, erworben werden kann. Eine fehlende phonologische Rekodierungsfähigkeit kann über einen visuell-graphemischen Weg kompensiert werden, sodass der Schriftspracherwerb ohne eine korrespondierende Lautsprache erfolgen kann (Günther 2002).

Die Ergebnisse von Håkansson/ Norrby (2007) zeigen, dass sich die Grammatik in der Schriftsprache im Zweitspracherwerb Hörender, in diesem Fall parallel zur Lautsprache, analog der von der PT vorhergesagten Erwerbssequenz entwickelt. Inwieweit sich die Erwerbssequenzen auch in einem rein schriftsprachlichen Erwerbsprozess zeigen, wird in der vorliegenden Studie zu ermitteln sein.

Mit dem Wissen, dass Schriftsprache einen Systemcharakter besitzt und die Sprachverarbeitungsprozesse modalitätsunabhängig ablaufen, wird eine Anwendung der PT auf einen Schriftzweitspracherwerb in ausschließlich schriftlicher Modalität bei bilingualen gehörlosen Schülern als plausibel erachtet. Der Fokus der Untersuchung liegt auf der Frage:

Welche Bedeutung haben angeborene Sprachlernprozesse für die grammatische Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb bei gehörlosen Schülern mit DGS als Erstsprache?

Als Untersuchungsbereiche werden der Wortstellungserwerb, der Erwerb der Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz sowie der Erwerb des Verbalkasus gewählt, da dies sprachspezifische Bereiche sind, für die von Seiten der PT Erklärungsansätze vorliegen. Um festzustellen, ob eine grammatische Struktur über angeborene Sprachlernmechanismen erworben wird, muss die Lernersprache auf Entwicklungsphasen hin analysiert werden. Die PT nimmt an, dass diese Entwicklungsphasen Ausdruck von zugrundeliegenden Sprachverarbeitungsprozessen sind. Die Abfolge der Phasen stellt den sukzessiven Erwerb von Sprachverarbeitungsmechanismen in der Zweitsprache dar, der in der schriftlichen/ mündlichen Äußerung in der Lernersprache sichtbar wird.

Im Folgenden wird nun die Zweitspracherwerbstheorie *Processability Theory* (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) dargelegt und die Erwerbssequenzen für die drei Untersuchungsbereiche Wortstellungserwerb, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus im Deutschen erklärt.

3. DIE PROCESSABILITY THEORY

“[...] I will explore the universal constraints which language processing mechanisms of human mind impose on the discovery process“ (Pienemann 1998: 2).

Die *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) fokussiert einen Erklärungsansatz für das sogenannte ‚Entwicklungsproblem‘ (Felix 1984) des ungesteuerten Zweitspracherwerbs, welches sich der Frage stellt, wie ein Spracherwerbsprozess sukzessiv zu einer Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit führt. Die PT geht von einer universellen Hierarchie von Sprachverarbeitungsprozeduren aus, die den sukzessiven Erwerb zielsprachlicher Strukturen steuern und sich in einer Erwerbssequenz abbilden lassen.²⁶

Ihren psycholinguistischen Bezugsrahmen findet die PT in Levelts Modell zur Sprachproduktion (1989), formalisiert werden die Verarbeitungsschritte durch das Modell der *Lexical-Functional Grammar* (LFG) von Bresnan/ Kaplan (1982) (Pienemann 1998).

Die empirische Grundlage bezieht die PT aus den Erkenntnissen der ZISA-Studie von Clahsen et al. (1983). Die Wuppertaler Forschungsgruppe untersuchte den ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei erwachsenen Arbeitern mit Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch als Erstsprache. Eine wichtige Erkenntnis der Studie war, dass der Wortstellungserwerb unabhängig von der Erstsprache der Lernenden in der gleichen Erwerbssequenz²⁷ verläuft.

Der sukzessive Erwerb der Verarbeitungsprozesse gliedert den Erwerbsprozess in die Entwicklungsphasen des Spracherwerbs. Daraus folgt auch die Schlussfolgerung, dass Lernende nur Strukturen verarbeiten und produzieren können, die ihrem Sprachentwicklungsstand entsprechen.

In der ersten Version der PT (Pienemann 1998) werden Erwerbsprozesse als Verarbeitungsprozesse betrachtet, in denen grammatische Informationen innerhalb und zwischen Phrasenstrukturen ausgetauscht werden. In der erweiterten Version von 2005

²⁶ Die Texte zur *Processability Theory* sind fast ausschließlich in englischer Sprache geschrieben. Hinsichtlich der Übersetzungen erfolgte eine Orientierung an Pienemann (2002).

²⁷ Zum Begriff der ‚Erwerbssequenz‘ vgl. ausführlich Abschnitt 3.5.

werden zusätzlich Projektionsprozesse zwischen den drei Ebenen linguistischer Repräsentation ins Auge gefasst. Der Anspruch der PT ist, eine Abfolge hierarchisch geordneter Verarbeitungsschritte respektive eine Erwerbssequenz zu definieren, die universal für jeden Zweitspracherwerb anwendbar ist.

Für das Deutsche als Zweitsprache liegen empirische Belege für die Gültigkeit der Erwerbssequenz im Bereich des Wortstellungserwerbs vor (Pienemann 1984; 1989; Kuhs 1989; Ellis 1989; Boss 1996; Diehl et al. 2000, Jansen 2008; Lenzing 2013), des Erwerbs der Verbzweitstellung (Meerholz-Härle/ Tschirner 2001; Pienemann 1984; 1989) und des Nominal- und Präpositionalkasus (Baten 2013) vor.

Pienemann (1984) formuliert die *Teachability Hypothesis* (TH), die postuliert, dass Lernende im Sprachunterricht nur zielsprachliche Strukturen verarbeiten können, die ihren Erwerbsphasen entsprechen. Die Verarbeitung des spezifischen Inputs ermöglicht Lernenden typische Äußerungen zu produzieren, die den Erwerbstadien zugeordnet werden können und Aussagen über den individuellen Sprachentwicklungsstand zulassen.²⁸

Die PT entstand infolge eines wissenschaftlichen Paradigmenwechsels in der psycholinguistischen Spracherwerbsforschung der 70er- und 80er-Jahre. Dieser Paradigmenwechsel wird im Folgenden erläutert, da in dessen Kontext auch das ZISA-Projekt entstand. Das ZISA-Projekt sowie das daraus resultierende Multidimensionale Modell (Clahsen et al. 1983) und der *Strategies Approach* (Clahsen 1984) bilden die empirische und theoretische Grundlage für das Konzept der PT. Die Theorie wird in ihren Grundzügen beschrieben und die Erwerbssequenzen des Deutschen für den Wortstellungserwerb, die Subjekt/ Verb-Kongruenz und den Kasuserwerb in verbalen Argumenten dargestellt.

²⁸ Für Lernstandserhebungen im Englischunterricht in der Grundschule liegt das Testmaterial *Rapid Profile* (Pienemann/ Keßler 2006) vor.

3.1 DIE GRUNDLAGEN DER PROCESSABILITY THEORY (PT)

3.1.1 ZWISCHEN ORDER UND SEQUENCE – EIN PARADIGMENWECHSEL IN DER ZWEITSPRACHERWERBSFORSCHUNG

Die Erkenntnis, dass der Zweitspracherwerb kein willkürlicher, sondern ein systematischer und sogar vorhersagbarer Lernprozess ist, beeinflusste in den 70er-Jahren die psycholinguistische Zweitspracherwerbsforschung nachhaltig (Lenzing 2013: 56). Auf der Suche nach Merkmalen einer universellen Systematik des Zweitspracherwerbs etablierten sich zwei Forschungsrichtungen:

Der erste Ansatz fokussierte die Reihenfolge (*order of acquisition*), in der Lernende Strukturen der englischen Sprache als L2 erwerben. Die Studien untersuchten zumeist Fragen zur Erwerbsreihenfolge bestimmter Aspekte des morphologischen Systems, z. B. wann ein Lernender Morpheme des Plurals korrekt produziert und, ob diese z. B. vor oder nach dem Erwerb der Genusmorpheme erworben werden.

Motiviert von den Erkenntnissen der Erstspracherwerbsforschung, die eine relativ stabile Erwerbsreihenfolge innerhalb des englischen Morphologiesystems erkannt hatte (Brown 1973; de Villiers/ de Villiers 1973), entwickelten sich analog für den Zweitspracherwerb die *Morpheme-Order-Studies*. Dulay und Burt (1973; 1974) untersuchten als erste die Erwerbsreihenfolge der Morpheme bei Lernern des Englischen als Zweitsprache (*English Second Language*).²⁹ Sie konnten für den Erwerb des englischen Morphologiesystems eine Reihenfolge dokumentieren, die, unabhängig von der Erstsprache, immer gleich verlief und sich deutlich vom Erstspracherwerb unterschied (Dulay/ Burt 1973; 1974).³⁰ Bailey/ Madden und Krashen (1974) konnten diese Ergebnisse für erwachsene Zweitsprachlerner bestätigen.

In der amerikanischen Fremdsprachenforschung wurden diese *natural sequences* auf allgemeine interne menschliche Sprachlernmechanismen zurückgeführt (Felix 1982: 54). Dulay und Burt (1974) sahen in den Erwerbssequenzen einen Beleg dafür, dass der Zweitspracherwerb wie der Erstspracherwerb Charakteristika eines *creative construction*

²⁹ Felix (1981: 57f.) weist daraufhin, dass die Erwerbsreihenfolge im Wesentlichen das Produkt des entwickelten Elizitierungsverfahrens sowie der Erhebungsperspektive ist. Erhebungen, die auf spontanen Äußerungen im Longitudinaldesign basieren, ergeben Veränderungen in der Erwerbsreihenfolge.

³⁰ Die Erwerbsreihenfolgen zeigten sich auch unverändert im schriftlichen oder mündlichen Sprachmodus (Dulay/ Burt 1974).

process trägt. Sie zogen für den Zweitspracherwerb ebenso universale Erwerbsstrategien, Entwicklungsphasen und Verarbeitungsmechanismen in Betracht, wie es für den Erstspracherwerb bereits anerkannt war. Für diese Annahme der „L1 = L2-These“ (*Identityhypothesis*) wurden die Autorinnen stark kritisiert, ihr wegweisender Einfluss auf die Entwicklung der Zweitspracherwerbsforschung blieb unbestritten (Felix 1980: 58).

Weiterführende Impulse konnten aus der Kritik am Ansatz und an der Methodik der *Morpheme-Order-Studies* gewonnen werden:

a) Eine starke Normorientierung führte dazu, dass individuelle Variationen in der Lernersprache unberücksichtigt bleiben und somit die *Interlanguage* (IL)³¹, die Einsicht in den Erwerbsprozess bietet, zu wenig berücksichtigt wird.

b) Für die Bearbeitung des Datenkorpus wird oft eine positive Korrelation zwischen Korrektheitsmaß und zeitlicher Einordnung des Erwerbs angenommen. Das bedeutet, dass Morpheme, die Lernende in hohem Maße korrekt realisieren, als Elemente des frühen Erwerbs betrachtet werden. Morpheme mit höheren Fehlerquoten werden in der Erwerbsreihenfolge zeitlich später eingeordnet. Clahsen et al. (1983) bezweifelten diesen Zusammenhang:

„[...] The central question to be discussed here is the following one: does a high number of errors in a certain area of grammar really indicate that this structure (or rather, the set of rules which generate it) has been acquired late, and vice versa? [...] There is absolutely no reason to believe that an L2 learner, especially in a natural setting, should always start with the „easy“ parts of the grammar and leave the „most difficult“ ones for later. Rather, he uses whatever is necessary to express his communicative needs, possibly choosing the least difficult of several alternatives. (This remains an open question as long as linguists and psycholinguists have great difficulties in explaining what is simple.)“ Clahsen et al. (1983: 113).

Kritik an der strukturellen Normorientierung der *Morpheme-Order-Studies* führte auf der Suche nach Entwicklungsmustern zu einer zweiten Forschungsrichtung, die der Entwicklungsdynamik im Zweitspracherwerb mehr Bedeutung beimaß. Diese prozessorientierten Ansätze brachten tendenziell Syntaxstudien hervor, die den Wortstellungserwerb im Deutschen bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache untersuchten (Baten 2013: 19). Dieser Perspektivwechsel kennzeichnet auch die

³¹ Die *Interlanguage* ist ein separates Sprachsystem, dass sich unabhängig von Erst- und Zielsprache während des Zweitspracherwerbs bei erwachsenen Lernern herausbildet (Selinker 1972).

Konzeption des ZISA-Projektes und äußert sich in der Studie darin, dass a) der Zweitspracherwerb nicht mehr als gleichförmiger linearer Prozess aufgefasst wird, b) der Analyseschwerpunkt auf dem Erwerbsprozess liegt, statt auf zielsprachlich korrekten Strukturen in der Lernaltersprache und c) im Erwerbsprozess ‚Erwerbsstadien‘ aufgezeigt werden, aus denen sich Aussagen über invariante lernerübergreifende Strukturen und interindividuelle variable Strukturen im Wortstellungserwerb des Deutschen ableiten lassen (Clahsen et al. 1983: 38f.).

3.1.2 DAS ZISA-PROJEKT (1983) – DIE EMPIRISCHEN UND THEORETISCHEN WURZELN DER PT

In diesem Abschnitt werden wesentliche Ergebnisse und methodische Überlegungen des ZISA-Projekts dargestellt, die als Kernideen in der PT wieder zu finden sind. Als Ziel der ZISA-Studie formulierten Clahsen et al. (1983: 32) die Analyse der deutschen Sprache der Arbeitsmigranten und den Einfluss der Migrationssituation auf das Sprachverhalten der Lernenden herauszufinden. Dabei gingen die Autoren davon aus, dass der Spracherwerb von ‚externen‘ Faktoren, wie Kommunikationsmöglichkeiten, Einstellung und Motivation zur Sprache beeinflusst wird, dass sich der Lernprozess jedoch ‚intern‘ im Individuum vollzieht.³² Gegenstand der ihrer Untersuchung war der Wortstellungserwerb im ungesteuerten Zweitspracherwerb, der in einer Querschnittsstudie mit 45 Erwachsenen und in einer zweijährigen Longitudinalstudie mit 12 Erwachsenen mit Erstsprache Spanisch bzw. Italienisch untersucht wurde (Clahsen et al. 1983; 65f.).

Im Gegensatz zur anerkannten Auffassung, dass der Zweitspracherwerb ein linear uniformer Prozess sei, rückten die Autoren die ‚Variationen in der Lernaltersprache‘ ins Zentrum ihres Forschungsinteresses, die sie als Ausdruck eines sozio-psychologischen Einflusses betrachteten. Sie argumentierten für eine erweiterte Sichtweise auf den Zweitspracherwerb, die nicht nur die zielsprachlich korrekt produzierten Strukturen, sondern auch die strukturellen Variationen, die Lernende vor den normentsprechenden Formen verwenden, als wesentliche Entwicklungsschritte berücksichtigt.

³² Die Autoren distanzieren sich mit dieser Sichtweise von der universalistischen Position, die einen rein sprachinternen linguistischen Erklärungsansatz für den menschlichen Spracherwerbsprozess annimmt. Nach universalistischer Auffassung wird der Spracherwerbsprozess von universalen regulierenden Mechanismen (Erwerbsprinzipien) und konkreten Verhaltensmustern des Lernenden zur Umsetzung der Prinzipien (Erwerbsstrategien) bestimmt (Felix 1982: 64-66).

„[T]he uniformity hypothesis has to be abandoned in favour of a theory which sees L2 acquisition as a multidimensional process. This does not conflict with the view of L2 acquisition as a sequence of ordered developmental stages. But within each stage one will have to follow for considerable variation. We suggest that this variation be explained by the existence of different learner groups which result from socio-psychological differences“ (Clahsen et al. 1983: 119).

In Anlehnung an die Arbeiten von Dulay und Burt (1973; 1974) gehen die Autoren im Hinblick auf den Zweitspracherwerb von einem ‚kreativen Konstruktionsprozess‘ aus, wobei die unbewusste Hypothesenbildung über die Struktur und Verwendung der Zielsprache als individuelle Konstruktionsleistung des Lernenden betrachtet wurde (Clahsen et al. 1983: 33). Die in Äußerungen auftretenden Fehler wurden dabei als vorläufige Ergebnisse der Hypothesenbildung in Annäherung an die zielsprachlichen Regularitäten gewertet.

„Die zentrale These des hier diskutierten Ansatzes ist die, daß der Zweitspracherwerb beschrieben werden kann als eine **Folge von Erwerbsstadien**³³, [Hervorhebung im Original] die streng geordnet sind, d. h. daß kein Lerner diese Phase in anderer als der angegebenen Reihenfolge durchlaufen kann. Jedes der so geordneten Stadien wird durch bestimmte linguistische Merkmale definiert, die nämlich vom Lerner zu diesem Zeitpunkt zum ersten Mal produktiv verwendet werden, (...) daß die Annahme begründet erscheint, daß die Verwendungen das Ergebnis des Hypothesenbildungsprozesses sind“ (Clahsen et al. 1983: 33).

Die Autoren räumen ein, dass nicht alle Erwerbsstadien von jedem Lerner durchlaufen werden müssen. Jeder Lernprozess folge aber stets der gleichen Reihenfolge der Erwerbsphasen, welche als ‚Entwicklungssequenz‘ oder ‚Erwerbssequenz‘ bezeichnet wird. Zur Definition des Begriffs ‚Entwicklungssequenz‘ beziehen sich die Autoren auf Felix (1982):

„Eine Entwicklungssequenz ist eine Hypothese über die variablen und invarianten Strukturteile des Erwerbsprozesses“ Felix (1982: 73).

Das Konstrukt der Entwicklungssequenz³⁴ betrachteten die Autoren als wesentliches Instrument zur Beschreibung und Erklärung des Zweitspracherwerbs (Clahsen et al.

³³ Die Autoren führen zum Begriff ‚Erwerbsstadien‘ an, dass dieser mit den Begriffen ‚Erwerbsphase‘ und ‚Entwicklungsphase‘ synonym verwendet wird.

³⁴ Das Konstrukt ‚Entwicklungssequenz‘ wird von den Autoren auch synonym als ‚Erwerbssequenz‘ bezeichnet (Clahsen et al. 1983: 33).

1983: 48) und formulieren für den Wortstellungserwerb im Deutschen folgende mehrphasige Sequenz:

1. Einkonstituentenphase
2. Mehrkonstituentenphase (feste Wortstellung)
3. ADV-VOR
4. PARTIKEL
5. INVERSION
6. ADV-VP
7. V-ENDE

Abb. 3.1.2-1 Die mehrphasige ZISA-Sequenz (Clahsen et al. 1983).

In ihrer Datenanalyse erkennen die ZISA-Forscher, dass die Erwerbsstadien in einem implikativen Zusammenhang, d. h. in einem „wenn ... dann“-Verhältnis, zueinanderstehen. Sie nehmen an, dass die Erwerbsstadien jeweils durch spezifische Sprachverarbeitungsstrategien erreicht werden.

Zur Frage, ob eine Erwerbssequenz individuelle Variationen in der Lernaltersprache zulasse, führt Felix (1982) an:

„Die Entwicklungssequenz spezifiziert die geordnete Abfolge der Erwerbsstadien, d. h. den spracherwerblich invarianten Teil des Lernprozesses. Innerhalb der in ihrer relativen Sequenz festgelegten Erwerbsstadien sind dann jene Bereiche einzuordnen, in denen individuelle oder gruppenspezifische Variationen auftreten“ Felix (1982: 73).

3.1.2.1 DAS MULTIDIMENSIONALE MODELL

Clahsen et al. (1983: 38f.) konzipierten als theoretischen Bezugsrahmen für die Beschreibung der Lernaltersprache ein *Multidimensionales Modell*, welches zwei sprachliche Dimensionen vorsieht:

a) Die ‚Entwicklungsdimension‘ umfasst invariante sprachliche Äußerungen, die stets gleiche Merkmale haben, da sie durch angeborene Sprachverarbeitungsprozesse entstehen und macht Aussagen über die geordnete Sequenz von Erwerbsphasen.

b) Die ‚lernertypische Dimension‘ beschreibt die individuellen Variationen in den sprachlichen Äußerungen. Nach Auffassung der Autoren unterliegen diese dem Einfluss

sozialpsychologischer Faktoren, die politisch-ökonomische, soziale und kulturelle Variablen sein können.

Im Weiteren gehört eine ‚sozialpsychologische Dimension‘ zu diesem Modell, um den Einfluss externer Faktoren auf Motivation und Erwartungshaltung resp. Lernerorientierung (ebd. 56), mit der ein Lernender sich in den Prozess des Zweitspracherwerbs begibt, zu erklären (ebd. 50).

Das Modell zeigt, dass ein Anstieg der korrekt produzierten Äußerungen kein linearer Prozess sein kann, da das Maß der Korrektheit von den Dimensionen ‚Entwicklung‘ und ‚Lernervariation‘ beeinflusst wird.

3.1.2.2 VARIATIONEN IN DER LERNERSPRACHE

Meisel et al. (1981) dokumentieren zwei unterschiedliche Formen von Variationen in der Lernautsprache: Die erste Form zeigte sich bei Lernenden, die grammatische Regeln der vorausgegangenen Stufe perfekt beherrschen, bevor sie sich der nächsten Entwicklungsstufe zuwenden. Andere hingegen können bekannte Regeln nicht fehlerfrei produzieren, erarbeiten sich aber dennoch bereits die neuen Regeln der höheren Stufe (vgl. hierzu auch Clahsen et al. 1983: 49). Die zweite Form betrifft die Häufigkeit des Auftretens von Simplifizierungen, die zur Reduktion der Komplexität einer Äußerung beitragen. Ein Simplifizierungsprozess kann z. B. die Vereinfachung des Satzbaus betreffen, obwohl es alternative sinnentsprechende, wenn auch komplexere, Satzbaumöglichkeiten gibt. Meisel (1977) unterscheidet unter funktionalen Aspekten zwei Formen von Simplifizierungsstrategien: die ‚elaborative‘ Simplifizierung zur Vermeidung von Kontexten, in denen eine Struktur noch nicht sicher angewendet werden kann sowie die ‚restriktive‘ Simplifizierung zur Reduktion komplexer Äußerungen aus kommunikativ-pragmatischen Gründen.

3.1.2.3 DAS ERWERBSKRITERIUM

Das traditionelle Kriterium der ‚Fehlerhäufigkeit‘ betrachten Clahsen et al. (1983: 43) nicht als geeigneten Maßstab, um festzustellen, ob eine Struktur erworben ist oder noch nicht. Die Gruppe favorisiert stattdessen das Kriterium der ‚grammatischen Komplexität‘ der Heidelberger Forschungsgruppe *Pidgin-Deutsch*. Klein (1975: 44) beschreibt Auffälligkeiten in der Sprachproduktion unter dem Terminus der

‚Übergangsgrammatik‘, die als Phase zwischen einem Lernanfangspunkt und einer angestrebten Zielvarietät auftritt.³⁵

In Anlehnung an Levelts *skill theory* (1977) gehen Clahsen et al. (1983: 53) davon aus, dass sprachliche Strukturmerkmale mitentscheiden, wie viel Verarbeitungsaufwand eine Äußerung erfordere. Sie schreiben der Verarbeitungskomplexität eine steuernde Funktion auf die beiden sprachlichen Dimensionen des Spracherwerbs zu. Sprachliche Strukturen würden durch wiederholten Gebrauch in unterschiedlichen Kontexten automatisiert und erforderten dann weniger mentalen Aufwand in der Äußerungsplanung (ebd. 55).

Die ZISA-Autoren gehen mit der Definition eines Kriteriums ‚erworben‘ eher zurückhaltend um: Für ihre Querschnittsanalyse verwenden sie eine quantitative Methode, nach der die untersuchte Struktur in mindestens fünf obligatorischen Kontexten korrekt verwendet worden sein muss. In den Folgeveröffentlichungen zur ZISA-Studie wird das erste korrekte Auftreten einer Struktur als Hinweis auf ihren Erwerb betrachtet. Dieses Kriterium wird kontrovers diskutiert, da einmalig korrekt produzierte Strukturen oft nicht von *chunks*³⁶ unterschieden werden können (vgl. hierzu ausführlich Diehl et al. 2000: 38; Pienemann 2002: 3-36).

Die Häufigkeit der Verwendungskontexte wird anschließend zur korrekten bzw. fehlerhaften Realisierung in Bezug gesetzt (ebd. 94). Um einen Erwerb beurteilen zu können, verweisen die Autoren auf Longitudinalstudien, die aufzeigen können, ob eine Struktur nach ihrem ersten Auftreten auch im weiteren Verlauf des Spracherwerbs verwendet wird (ebd. 96).

3.1.2.4 DER STRATEGIES APPROACH (1984)

Aus den Erkenntnissen des ZISA-Projektes über die Entwicklungssequenz des Wortstellungserwerbs entwickelte Clahsen (1984) den *Strategies Approach*, um einen kognitiven Erklärungsansatz für die Erwerbsstadien zu finden. Er formuliert drei universale Sprachverarbeitungsstrategien (ebd. 58):

³⁵ Clahsen et al. (1983: 53) geben jedoch zu bedenken, dass ‚Übergangsgrammatiken‘ als Hinweise auf eine Annäherung an die Zielgrammatik gewertet werden und somit auch auf eine eindimensionale Auffassung des Spracherwerbs zurückgreifen.

³⁶ *chunks* = unanalyisierte sprachliche Einheiten, die als Floskeln im Spracherwerb für einige Zeit mitgeführt werden (Pienemann 2002: 3-36).

1. Die *Canonical Order Strategy* (COS) erlaubt die direkte Abbildung der zugrundeliegenden konzeptuellen Struktur in der Oberflächenstruktur.
2. Die *Initialization – Finalization Strategy* (IFS) erlaubt Umsetzungen der zugrundeliegenden Struktur an den Satzanfang und an das Satzende.
3. Die *Subordinate Clause Strategy* (SCS) verbietet jede Art von Umsetzungen sprachlicher Strukturen innerhalb des Nebensatzes.

Annahme des *Strategies Approach* ist, dass die Fähigkeit eines Lernenden, bestimmte Strukturen zu verarbeiten, von ‚begrenzenden‘ Strategien abhängt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lernprozess deaktiviert werden (vgl. Clahsen 1984). Die Aktivierung von Strategien erfolgt durch „[...] gradual removal of the constraints they impose on what is processable“ (Larsen-Freeman/Long 1991: 272).

EBENE	REGEL	STRATEGIE		
X	canonical order		+COS	+SCS
X+1	adverb preposing	+ IFS	+COS	+SCS
X+2	verb separation	+IFS	-COS	+SCS
X+3	inversion	-IFS	-COS	+SCS
X+4	verb final	-IFS	-COS	-SCS

Tab. 3.1.2.4-1 Deutsche Wortstellungsregeln und assoziierte Strategien (aus: Pienemann 1998: 46).

Der funktionale Zusammenhang zwischen Satzbauregeln und Verarbeitungsstrategien in bestimmten Erwerbsstadien kann wie folgt beschrieben werden:

Im Stadium X (SVO) ist der Lernende in der Lage nur SVO-Strukturen zu produzieren, da er durch die beiden Strategien COS und SCS in weiteren Satzbaumöglichkeiten beschränkt wird. Im Erwerbsstadium X+1 (ADV) ist die COS-Strategie noch präsent, sodass der Lernende Elemente innerhalb des Hauptsatzes nicht umstellen kann. Auf Ebene X+2 (SEP) ist die COS-Strategie überwunden und die SVO-Ordnung wird aufgebrochen. Die IFS- und die SCS-Strategien wirken begrenzend, so dass der Lernende sprachliche Einheiten trennen und im Hauptsatz in die Anfangs- oder

Endposition schieben kann. Auf Ebene X+3 (INV) ist die Beschränkung durch die IFS-Strategie aufgehoben, sprachliche Einheiten können nun innerhalb des Hauptsatzes auf kommunikativ relevante Positionen verschoben werden. Im letzten Stadium X+4 (V-END) fällt die SCS-Strategie weg und es ist möglich, Nebensätze zu identifizieren und sprachliche Einheiten zwischen Haupt- und Nebensatz hin- und her zu bewegen (Lenzing 2013: 65).

3.1.3 ZWISCHENFAZIT

Der *Strategies Approach* geht davon aus, dass die Fähigkeit, zunehmend komplexeres Sprachmaterial im L2-Erwerbsprozess produzieren zu können, auf den Abbau begrenzender Verarbeitungsstrategien und damit auf eine Erweiterung der Verarbeitungskapazität zurückzuführen ist. Am Beispiel des Wortstellungserwerbs im Deutschen als Zweitsprache zeigt das Konzept des *Strategies Approach*, dass es zum einen eine Erklärung für den kognitiven Erwerbsprozess anzubieten vermag und gleichzeitig auch eine gewisse Vorhersagbarkeit des Verlaufs ermöglicht (Lenzing 2013: 65).

Das Multidimensionale Modell und der *Strategies Approach* bereicherten die Zweitspracherwerbsforschung mit weiterführenden Impulsen, insbesondere durch das psycholinguistische Konzept der ‚Lernersprache‘. Als Indikator für einen Entwicklungsschritt wird in Folgestudien nicht mehr die zielsprachliche Korrektheit gewertet, sondern, prozessorientiert, das Auftreten von Formen der *Interlanguage*. Sprachliche Äußerungen, die von den Erwerbssequenzen abweichen, bekommen als Variationen im theoretischen Rahmen des Zweitspracherwerbs einen eigenen Stellenwert zugewiesen:

„Every productive (i. e. non-formulaic) usage of a structure is treated as an instantiation of an interlanguage rule“ (Pienemann et al. 1998: 223).

Trotz ihres bedeutenden Einflusses, wurden beide Ansätze auch im Hinblick auf ihre Aussagekraft/ Falsifizierbarkeit sowie Lücken im Erklärungsansatz des Zweitspracherwerbs kritisiert: Im Hinblick auf eine zweifelsfreie Analyse der Lernersprache analog der im Multidimensionalen Modell angenommenen Entwicklungssequenz, äußern Larsen-Freeman und Long (1991: 258f.) Bedenken, weil eine lernersprachliche Abweichung von einer zu erwarteten Sequenz nicht eindeutig als

individuelle Variation oder als Fehler im Modell interpretiert werden könne. In Bezug auf den Erklärungsanspruch des *Strategies Approach* merken die Autoren an, dass dieser zwar aufzeige, wie der Erwerbsprozess durch die begrenzenden Verarbeitungsstrategien gesteuert würde, aber keine Informationen über den Generierungsprozess der sprachlichen Strukturen anböte (vgl. ausführlich zur Kritik Larsen-Freeman/ Long 1991: 258f.).

Die angeführten Kritikpunkte zur Falsifizierbarkeit der Erwerbssequenz, zur Generierung sprachlicher Strukturen und zur Erweiterung des *Strategies Approach* über den Wortstellungserwerb hinaus, stellten u. a. die Ansatzpunkte für die Konzipierung der *Processability Theory* dar.

„[T]his limitation can be overcome if processing constraints are interpreted in terms of transfer of abstract grammatical information across constituent boundaries“ (Pienemann 1998: 51).

Deutlich wird hier zum einen die aus dem *Strategies Approach* übernommene Vorstellung, dass Sprachlernen bedeutet, im Bereich der mentalen Sprachverarbeitung Begrenzungen abzubauen, zum anderen wird bereits der Fokus auf das Konzept des grammatischen Informationsaustausches zur Phrasenkonstruktion erkennbar.

3.2 DIE PSYCHOLOGISCHE EINBETTUNG DER PT – DAS SPRACHPRODUKTIONSMODELL VON LEVELT (1989)

Auf der Grundlage vielfältiger empirischer Daten aus der experimentellen und der ‚Versprecher‘-Forschung entwickelt Levelt (1989) ein Sprachproduktionsmodell, dem die folgende anschauliche Vorstellung von einem Sprecher zugrunde liegt:

„[It’s] a highly complex information processor, who can, in some mysterious way, transform intentions, thoughts, feelings into fluently articulated speech“ (Levelt 1989: 1).

Diese Idee spiegelt sich in der Konzeption des Levelt’schen Sprachproduktionsmodells wieder, in dem die Verarbeitungsschritte von der Äußerungsplanung auf konzeptueller Ebene über ihre Umwandlung in linguistische Strukturen bis zu ihrer Artikulation beschrieben werden. Dabei bezieht sich das Modell auf die mündliche Spontansprache monolingualer Erwachsener.

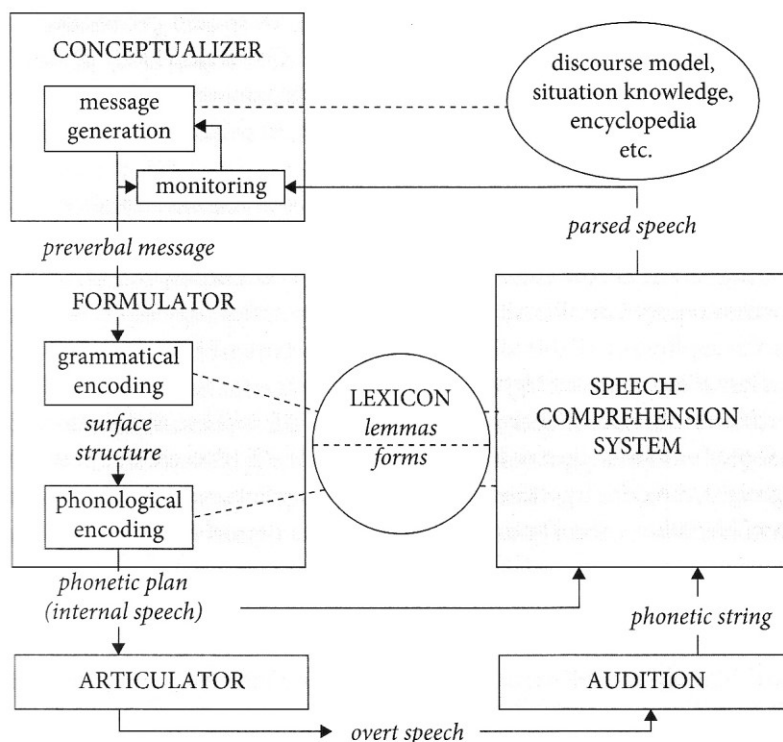


Abb. 3.2-1 Das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) (aus: Pienemann 1998: 55).

Das Modell geht davon aus, dass der Sprachproduktionsprozess aus mehreren autonomen Komponenten besteht, die gemeinsam den *Blueprint for the Speaker* (Levelt 1989) bilden. Jede Komponente kann nur einen spezifischen Input verarbeiten und einen spezifischen Output zur Weiterverarbeitung für die nächste Komponente produzieren. Es werden zwei Verarbeitungstypen unterschieden:

a) ‚Verarbeitungskomponenten‘ (im Modell als Rechtecke dargestellt): Diese umfassen Konzeptualisierer (*conceptualiser*)³⁷, Sprachprozessor (*formulator*), Artikulationsapparat (*articulator*), auditives Wahrnehmungssystem (*audition*) und Sprachverständnissystem (*speech comprehension system*).

b) ‚Wissensspeicher‘ (im Modell als Kreise abgebildet): Diese stehen für das Lexikon und für ein Speichersystem, das deklaratives Wissen, wie Diskurswissen, situatives Wissen, Fachwissen etc. beinhaltet.

³⁷ In der Übersetzung der Fachtermini habe ich mich an den beiden in deutscher Sprache verfassten Aufsätzen von Baten/ Willems (2012) sowie Pienemann (2002) orientiert.

Für die PT sind jedoch nur die funktionalen Einheiten ‚Konzeptualisierer‘, ‚Sprachprozessor‘ und das ‚Lexikon‘ relevant, die folgenden Ausführungen beziehen sich daher auf die Verarbeitungsprozesse in diesen Teilkomponenten.

3.2.1 DIE VERARBEITUNGSPROZESSE IN KONZEPTUALISIERER UND SPRACHPROZESSOR

Im ‚Konzeptualisierer‘ wird die sogenannte *preverbal message*³⁸ generiert, eine non-verbale konzeptuelle Struktur, die Planungsstruktur der Äußerung. Diese Struktur beinhaltet nach Levelt (1989: 74) inhaltliche Informationen der geplanten Äußerung, z. B. über Personen, Objekte, Ereignisse, Aktionen, Zeit, Ort. Diese Informationen können zu Argumentstrukturen gefasst werden, in der die Informationen in den abstrakten Rollen AGENT, PATIENT, ACTION, EVENT, GOAL, THEME, SOURCE, ACTOR, RECIPIENT, EXPERIENCER und INSTRUMENT repräsentiert sind (Levelt 1989: 96).³⁹ Außerdem liegen Informationen über den Zustand oder die Stimmung einer Aktion vor, in die Objekte bzw. Personen eingebunden sind. Auch zur Perspektive gibt es Informationen: Was ist Topik? Was ist Fokus? Welche Informationen sind gegeben? Was ist neu? Im Weiteren finden sich deiktische Verweise auf Personen, vorausgegangene Ereignisse oder Zeiten sowie Informationen zum Satzmodus, z. B. Imperativ, Konjunktiv etc. (Levelt 1989: 97-103).

Die *preverbal message* dient als Input für den Sprachprozessor.

„[It] accepts fragments of messages as characteristic input and produces as output a phonetic or articulatory plan. In other words, the *formulator* translates conceptual structures into a linguistic structure“ (Levelt 1989: 11). (Hervorhebungen im Text)

Der Transformationsprozess, in dem die konzeptuelle Struktur der *preverbal message* in eine linguistische Struktur umgewandelt wird, gliedert sich in zwei Schritte: in die grammatische und die phonologische Enkodierung (Levelt 1989: 11). Der erste Verarbeitungsschritt im Sprachprozessor ist der Prozess der grammatischen Enkodierung, in dem die Oberflächenstruktur der Äußerung entsteht. Um die Oberflächenstruktur eines Satzes zu generieren, muss über die sprachspezifischen

³⁸ Der englische Ausdruck wird hier beibehalten, so wie es in der psycholinguistischen Literatur üblich ist.

³⁹ Auch hier behalte ich die englischen Ausdrücke bei.

Prinzipien des Satzbaus, d.h. über Wortstellung und erforderliche morphologische Mittel, entschieden werden (Baten 2013: 22).⁴⁰

Die Konstruktion einer Oberflächenstruktur soll mit folgendem Beispielsatz veranschaulicht werden: *Das Kind gab seiner Mutter eine Katze.*⁴¹

Das erste Konzept der *preverbal message*, das bei einer Inputaufnahme von links nach rechts, vom Sprachprozessor bearbeitet wird, ist *KIND*. Zu diesem konzeptuellen Aspekt wird nun eine passende lexikalische Repräsentation (Lemma) gesucht und die grammatische Information, *KIND* = Kategorie NOMEN, aktiviert. Durch die Aktivierung wird die syntaktische Information zugänglich und löst die Konstruktion einer Nominalphrase (NP) aus. Die oben genannte Kategorie NOMEN ist die initiiierende Information (*head*) für den Konstruktionsprozess der Nominalphrase, *ein Kind*, die Teil der syntaktischen Oberflächenstruktur ist. Das NOMEN beinhaltet Informationen über NUMERUS, GENUS und KASUS. An diese Merkmale (*features*) müssen alle Konstituenten (in diesem Fall der unbestimmte Artikel *eine*) innerhalb der Phrase angeglichen werden (vgl. zum Verarbeitungsprozess der Merkmalsunifizierung (*feature unification*) Abschnitt 3.4.1.1).⁴²

Zu bedenken ist, dass das Merkmal KASUS erst bestimmt werden kann, wenn für GEBEN das entsprechende Lemma aus dem Lexikon abgerufen wurde. Die Nominalphrase ‚ein Kind‘ muss also so lange im grammatischen Gedächtnis gespeichert werden, bis GEBEN funktional als Prädikat bestimmt ist. Erst dann kann die Verbalphrase (VP) konstruiert und die Argumente (SUBJ, dirOBJ, indOBJ oder PP) zugewiesen werden.

Durch die funktionale Rollenzuweisung (*functional assignment*) und Merkmalunifikation innerhalb der Phrasen entwickelt sich eine funktionale Struktur, der ein kanonisches Satzmuster zugrunde liegt.

a) *Ein Kind gab seiner Mutter eine Katze.*

⁴⁰ Mit Prinzipien des Satzbaus sind konfigurative und nicht-konfigurative Formen gemeint, ihre Merkmale werden in Abschnitt 3.3 erläutert.

⁴¹ Beispielsatz „The child gave the mother the cat.“ wurde aus Levelt (1989: 236-246) übernommen, der von Pienemann (1998) adaptiert und auch von Baten (2013) verwendet wurde.

⁴² Den Ausdruck *feature unification* übersetze ich mit den Begriffen ‚Merkmalsunifikation‘, ‚Merkmalsangleichung‘ bzw. ‚Merkmalszuordnung‘.

In initialer Satzposition steht das erste analysierte Konzept ‚ein Kind‘, in zweiter Position das Prädikat ‚gab‘, anschließend das indirekte Objekt und das direkte Objekt. Wenn sich der Satzbau im Deutschen ausschließlich an diesem Muster orientieren würde, gäbe es für den obigen Satz keine alternative Satzbauf orm. Da im Deutschen aber nicht nur die Positionierung im Satz, sondern auch morphologische Kasusmarker Hinweise auf grammatische Relationen angeben, sind auch andere Satzmuster möglich.

b) *Eine Katze gab ein Kind seiner Mutter.*

c) *Seiner Mutter gab ein Kind eine Katze.*

Eine Umstellung der Nominalphrasen ist in diesen Sätzen möglich, weil ihre Funktionszuweisung zu SUBJ, indOBJ und dirOBJ nicht nur positionsgebunden erfolgt, sondern auch durch morphosyntaktische Markierungen wiedergegeben wird. Dies erfordert, dass im Vorfeld die grammatischen Funktionen mit ihren Lemmas verknüpft werden, sodass die Informationen eines Lemma (syntaktische Kategorie, z. B. Nomen, Verb und grammatisches Genus) mit den veränderlichen diakritischen Merkmalen⁴³ (z. B. Person, Numerus) für den Aufbau eines morphologischen Systems berücksichtigt werden können. Dies führt zur Konstruktion einer Konstituentenstruktur, in der Phrasen nicht nur linear kanonisch, sondern auch in einer hierarchischen Ordnung miteinander verknüpft werden können.

Der zweite Verarbeitungsschritt im Sprachprozessor ist die phonologische Enkodierung, deren Aufgabe es ist, einen Artikulationsplan für die Äußerung zu entwerfen. Dieser Verarbeitungsschritt steht nicht im Fokus der PT, wird für den Schriftzweitspracherwerb auch nicht benötigt und wird somit hier nicht dargestellt.

3.2.2 DIE INKREMENTELLE SPRACHGENERIERUNG

Bei der Transformation einer konzeptuellen Idee in eine linguistische Struktur tritt das sogenannte *Linearisierungsproblem* auf (Levelt 1981). Es ergibt sich aus der Arbeitsweise des Sprachprozessors, dessen Inputaufnahme linear von links nach rechts verläuft, und den im Gegensatz dazu hierarchisch organisierten Phrasen innerhalb eines Satzes. Um mit einer linearen Arbeitsweise hierarchisch strukturierte Informationen

⁴³ diakritisches Merkmal = Ein veränderliches Merkmal eines Wortes, welches durch seine konzeptuelle Repräsentation, d. h. seine Funktion im Satz entsteht.

bearbeiten zu können, muss der Sprachprozessor in der Lage sein, den propositionalen Gehalt eines Wortes oder einer Phrase bis zum Ende des Verarbeitungsprozesses zu speichern. Zum Beispiel erfolgt, während die Äußerung im Konzeptualisierer noch weiter geplant wird, im Lexikon bereits der Aufruf der lexikalischen Repräsentation (Lemma) für die erste abstrakte Rolle *ACTOR KIND*. Die Zuweisung der Kategorie *NOMEN* löst im Prozess der grammatischen Enkodierung die Konstruktion der NP ‚ein Kind‘ aus, die jedoch gespeichert werden muss, bis nachfolgende Informationen der VP bearbeitet sind. Um dieses Problem zu lösen, wird im Sprachprozessor zum einen eine ‚inkrementelle (kleinschrittige) Arbeitsweise‘ für den Prozess der Phrasenkonstruktion angenommen (siehe Abb. 3.2.2-1).

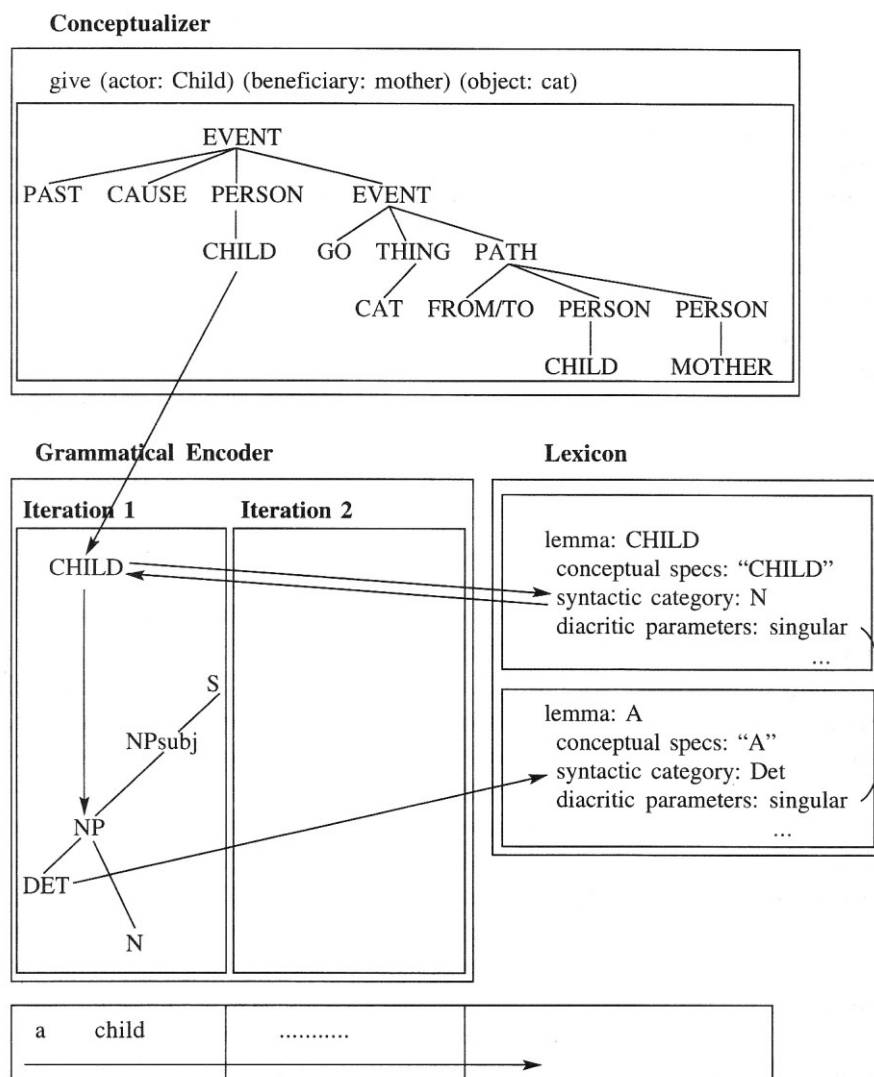


Abb. 3.2.2-1 *Incremental language generation* (aus: Pienemann 1998: 68).

Zum anderen wurde von Levelt (1989) das Konstrukt eines grammatischen Gedächtnisses (*syntactic buffer*) vorgeschlagen, in dem, während der linear verlaufenden Phrasenkonstruktion, Informationen gespeichert werden, bis der Phrasenkonstruktionsprozess abgeschlossen ist (Pienemann 2002: 3). Grammatische Informationen sind hochspezifisch und werden automatisch von entsprechend spezialisierten Verarbeitungseinheiten analysiert, bevor sie vorübergehend im grammatischen Gedächtnis gespeichert werden (Pienemann/ Keßler 2011: 30).

3.2.3 DAS MENTALE LEXIKON

„[T]he lexicon is the essential mediator between conceptualisation and grammatical and phonological encoding“ Levelt (1989: 181).

Die Idee, dass das Lexikon eine bedeutende Mediator-Rolle bei der Übertragung der *preverbal message* in eine linguistische Struktur spielt, ist in der Zuordnung von semantischen und grammatischen Informationen im Lexikoneintrag begründet. Folgendes Beispiel erklärt diesen Zusammenhang: ein Item aus dem Konzept der *preverbal message*, z. B. GEBEN, aktiviert bei seiner Transformation in eine linguistische Struktur im mentalen Lexikon einen lexikalischen Eintrag. Diese lexikalischen Einträge sind kleine Einheiten, die als Speicher für das (deklarative) linguistische Wissen dienen (Levelt 1989, 182). Ein lexikalischer Eintrag gliedert sich in eine Lemma-Ebene und eine Lexem-Ebene. Auf der Lemma-Ebene ist für das Item GEBEN die spezifische Bedeutung vermerkt: *jemandem etwas überlassen*. Gespeichert ist diese Bedeutung in einem Netzwerk aus bedeutungsähnlichen Begriffen, wie schenken, beitragen, reichen, überlassen. Auf der Lemma-Ebene sind für das Item GEBEN auch die syntaktischen Merkmale, wie z. B. die Kategorie Verb, gespeichert. Als Verb ist GEBEN durch seine Argumente spezifiziert, im vorliegenden Fall ist GEBEN als ditransitives Verb dadurch gekennzeichnet, dass es ein Subjekt im Nominativ, ein indirektes Objekt im Dativ und ein direktes Objekt im Akkusativ fordert. Neben den syntaktischen Merkmalen liegen auf Lemma-Ebene die verbspezifischen diakritischen Merkmale Person, Numerus, Tempus, Kasus, Modus und Aspekt vor. Syntaktische und diakritische Merkmale sind wesentliche Informationen für den grammatischen Rekodierungsprozess zur Generierung der Oberflächenstruktur eines Satzes. Festzuhalten ist, dass die

grammatischen Informationen durch die initiale Zuordnung eines Items der *preverbal message* für einen korrespondierenden lexikalischen Eintrag zugänglich werden.

Auf Lexem-Ebene werden für das Item GEBEN die Formen des Wortstamms, mögliche Flexionen sowie die Silbenform als Informationen für die phonologische Rekodierung gespeichert. Die folgende Abbildung zeigt die Struktur eines lexikalischen Eintrags:

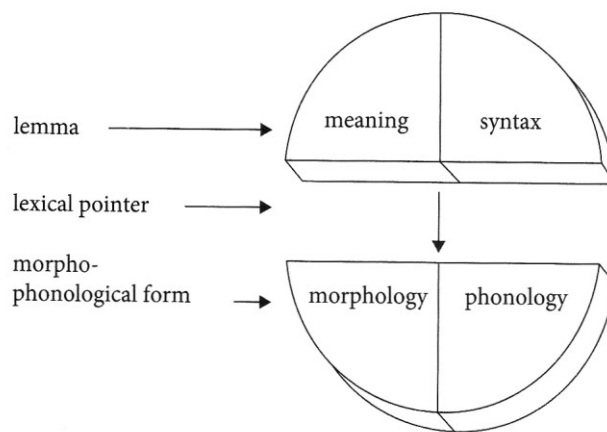


Abb. 3.2.3-1 Die interne Struktur eines lexikalischen Eintrags (aus: Levelt 1989: 188).

Die Abbildung visualisiert, dass die Informationen eines lexikalischen Eintrags zu Bedeutung und Syntax wie oben angeführt beide auf Lemma-Ebene liegen. Morphologische und phonologische Merkmale sind auf Lexem-Ebene angesiedelt.⁴⁴ Untersuchungen ergaben, dass das Lexikon horizontal in einen nicht-lautlichen und einen lautlichen Bereich gegliedert sein muss (Dietrich 2002: 25).⁴⁵ Verbunden sind beide Bereiche durch den *lexical pointer*, dem eine Steuerungsfunktion hinsichtlich der

⁴⁴ Der strukturelle Aufbau des mentalen Lexikons wurde u. a. durch das Experiment von Brown und McNeill (1966) entdeckt: die Autoren führten bei Versuchspersonen das *tip-of-the-tongue*-Phänomen (TOT-Phänomen) experimentell herbei, indem sie Studenten ein seltenes Wort erklärten und anschließend aufforderten, das Wort auszusprechen. Obwohl den Studenten die Bedeutung und die syntaktischen Merkmale des Wortes klar waren, konnten sie das Wort nicht aussprechen ohne sich zu versprechen. Die Forscher deuteten diesen Umstand so, dass Informationen zu Bedeutung und syntaktischer Kategorie (Lemma) getrennt von der Lautform (Lexem) im Lexikon abgespeichert werden (Dietrich 2002: 25).

⁴⁵ In Bezug auf die Organisation des mentalen Lexikons ist zu fragen, wie bzw. wo die graphematischen Informationen in den Bereichen gespeichert sind. Dietrich (2002: 25) führt dazu an, dass aus der Tatsache, dass Hören und Sprechen ohne Lese- und Schreibfähigkeit uneingeschränkt möglich ist, sich zumindest ableiten ließe, dass lautliche und graphematische Ausdruckformen vermutlich getrennt gespeichert sind (siehe dazu Abschnitt 3.4.3 in dieser Arbeit).

Zuordnung der morphologischen zur phonologischen Wortform in einem Lemma zukommt (Levelt 1989: 165).

In diesem Kapitel wurden die Strukturen des Sprachproduktionsmodells und ihre Prozesse erläutert, die eine konzeptuelle Idee in eine linguistische Struktur transferieren. Besonderes Augenmerk lag dabei a) auf dem Umwandlungsprozess im mentalen Lexikon, in dem Items der Argumentstruktur mit korrespondierenden syntaktischen Informationen verknüpft werden, b) auf den inkrementell ablaufenden Phrasenkonstruktionsprozessen, die, unter Rückgriff auf ein grammatisches Gedächtnis, zu einer kanonisch organisierten funktionalen Satzstruktur führen und c) auf dem Output des Sprachprozessors, den Phrasenstrukturen, die sich durch morphosyntaktische Markierungen zu einer hierarchisch organisierten Konstituentenstruktur verknüpfen lassen.

Die im Sprachproduktionsmodell dargestellten Umwandlungsprozesse repräsentieren das linguistische Wissen eines sprachkompetenten Sprechers in seiner Erstsprache (Baten 2013: 21). Das bedeutet, dass die Verarbeitungsprozesse in der Erstsprache bereits schnell und automatisiert ablaufen und zu zielsprachlich korrekten Äußerungen führen (ebd. 25). Die Verarbeitungsprozesse eines Lernenden im Zweitspracherwerb verlaufen noch deutlich langsamer, da dieser noch nicht über automatisierte Prozesse verfügt (ebd.). In der PT wird angenommen, dass diese Verarbeitungsprozesse im Verlauf des Zweitspracherwerbs sukzessive für die neue Sprache erworben werden müssen (ebd. 21). Da die Abfolge der Umwandlungsprozesse einer hierarchischen Ordnung unterliegt, ist der Spracherwerbsprozess vorhersagbar.

Um diese Umwandlungsprozesse formal zu interpretieren, zieht Pienemann (1998) die *Lexical-functional Grammar Theory* (LFG) von Bresnan und Kaplan (1982) hinzu. Die LFG geht wie Levelts Sprachproduktionsmodell (1989) davon aus, dass Grammatiken lexikalisch gesteuert werden, dass Phrasen und Funktionen einander zugewiesen werden können und dass die Zuordnung von grammatischen Merkmalen (*feature unification*) ein wesentlicher Prozess der Satzgenerierung ist (siehe hierzu Abschnitt 3.4.1.1).

3.3 DIE LEXICAL-FUNCTIONAL GRAMMAR THEORY (LFG) – DIE FORMALISIERUNG DER PT

Die *Lexical-functional Grammar Theory* (Lexikalisch Funktionale Grammatik - LFG) von Kaplan und Bresnan (1980) ist eine Variante der generativen Grammatik, die Ende der 70er-Jahre entwickelt wurde.

Da Sprache und Sprachentwicklung einerseits einzigartig sind und andererseits eine universale Fähigkeit des Menschen, wird unter den individuellen Oberflächen aller Sprachen eine gemeinsame strukturelle Organisation angenommen. Als generative Grammatik zielt die LFG auf die Erfassung dieser gemeinsamen zugrundeliegenden sprachlichen Organisation bzw. des menschlichen Sprachwissens ab, um zu erklären, warum Menschen eine Vielfalt an Sprachen lernen, produzieren und verstehen können. Wie im vorausgegangenen Abschnitt an Levelts Sprachproduktionsmodell gezeigt wurde, ermöglicht das Sprachwissen Umwandlungsprozesse, um eine Idee in eine linguistische Form zu transferieren und expressiv zum Ausdruck zu bringen. Letztendlich zeigt sich das individuelle Sprachwissen als Output des Sprachprozessors an der Oberfläche in einer Konstituentenstruktur und morphosyntaktischen Mitteln. Wie Levelt weisen auch Bresnan und Kaplan (1982) der psychologischen Plausibilität ihrer Theorie einen hohen Stellenwert zu:

„In attributing psychological reality to a grammar [...] we require more than that it provides us with a description of the abstract structure of the linguistic knowledge domain; we require evidence that the grammar corresponds to the speaker's internal description of that domain“ (Bresnan/ Kaplan 1982, xxiii).

Bresnan betont, dass auch im Lexikon Informationen über grammatische Beziehungen vorhanden sein müssen, da

„(...) words, or lexical elements are as important as syntactic elements in expressing grammatical information“ (Bresnan 2001: 14).

Gestützt wird ihre Idee durch Beobachtungen an konfigurativen und nicht-konfigurativen Sprachen. Nicht-konfigurative Sprachen, die syntaktische Beziehungen mithilfe eines detaillierten morphologischen Systems zum Ausdruck bringen, können auf feste syntaktische Phrasenstrukturregeln im Satzbau verzichten. Im Gegensatz zu konfigurativen Sprachen, deren morphologisches System vergleichsweise einfach

organisiert ist, da syntaktische Beziehungen bereits durch festgelegte Satzbaumuster verdeutlicht werden (Bresnan 2001: 6). Hinsichtlich der typologischen Anwendbarkeit ist die LFG daher nicht nur für konfigurative Sprachen mit relativ konstantem Satzbau, z. B. Englisch, Deutsch, geeignet, sondern auch für nicht-konfigurative Sprachen mit einer relativen Flexibilität im Satzbau (Bresnan 2001: 8).⁴⁶

Die Erkenntnis, dass grammatische Beziehungen nicht nur durch Phrasen, sondern auch durch Wörter angezeigt werden können, führte zu der Auffassung, dass in einer universalen Grammatiktheorie dem Lexikon eine weit größere Bedeutung zuerkannt werden sollte, als in den bis dahin entwickelten generativen Grammatiken. Aus der Sicht der LFG wird daher von einem lexikalisch motivierten Aufbau linguistischen Wissens ausgegangen (Bresnan/ Kaplan 1982, xxii).

3.3.1 DIE DREI EBENEN DER LINGUISTISCHEN REPRÄSENTATION

Aus der Perspektive der LFG weist ein Satz drei verschiedene Strukturebenen auf. Diese Strukturebenen wurden bereits im Rahmen des Sprachproduktionsprozesses nach Levelt (1989) im vorausgegangenen Kapitel eingeführt: a) die Argumentstruktur A-Struktur (*a-structure*), die als konzeptuelle Struktur den propositionalen Gehalt einer Aussage repräsentiert, b) die Konstituentenstruktur C-Struktur (*c-structure*), die sprachspezifische Informationen für die hierarchische Organisation des Satzbaus beinhaltet, c) die funktionale F-Struktur (*f-structure*), die universelle grammatische Funktionen abbildet, z. B. Prädikat, Subjekt, Objekt, Adverbiale Bestimmungen etc., und als Schnittstelle zwischen lexikalisch-semantischen und syntaktischen Strukturen fungiert. Alle drei Ebenen können durch spezifische Zuordnungsprinzipien (*lexical-mapping-principles*) und dem Verarbeitungsprozess der Merkmalsunifikation (*feature unification*) aufeinander projiziert werden (Bresnan 2001: 19f.).

Die LFG betrachtet diese drei Strukturebenen als das mentale grammatische Wissen eines kompetenten Sprechers, das universale und sprachspezifische Komponenten hat.

⁴⁶ Den Unterschied zwischen einer konfigurativen und einer nicht-konfigurativen Sprache erklärt Bresnan (2001: 5-9) beispielhaft an den Sprachen Englisch und Warlpiri, einer Sprache australischer Ureinwohner. Englisch ist als konfigurative Sprache syntaktisch durch eine Konstituentenstruktur mit Verbal- und Nominalphrasen organisiert. Wörter können innerhalb eines Satzes nicht willkürlich bewegt oder aus Phrasen herausgelöst werden, ohne dass die Bedeutung des Satzes sich ändert oder der Satz ungrammatisch wird. In Warlpiri, einer nicht-konfigurativen Sprache, ist der Satzbau höchst flexibel, da die syntaktischen Beziehungen zwischen den Wörtern durch morphologische Mittel angezeigt werden.

3.3.1.1 DIE A-STRUKTUR

Bresnan (2001: 304) beschreibt die A-Struktur wie folgt: „[A]rgument structure has two faces, semantic and syntactic.“ Die Argumentstruktur beinhaltet semantische Informationen, über die an einem Ereignis beteiligten Personen und Aktivitäten sowie syntaktische Information, um diese in einer Argumentstruktur abbilden zu können. Die A-Struktur besteht aus einem Prädikat und seinen Argumenten, wobei nicht die Anzahl der Argumente von Bedeutung ist, sondern die Hierarchie der Argumente und die syntaktische Klassifizierung ihrer Rollen. Letztere wird für die Zuordnung der A-Struktur zur F-Struktur benötigt. Bresnan (2001: 307) geht von folgender hierarchischer Ordnung aus:

agent > beneficiary > experience/ goal > instrument > patient/ theme > locative

Das AGENS nimmt die stärkste Rolle innerhalb der Argumentstruktur ein, der Ort die niedrigste.

Angenommen wird, dass die A-Struktur universale und sprachspezifische Anteile hat. Lenzing (2013: 47) vermutet, dass die Argumente selbst, ihre hierarchische Ordnung und syntaktische Klassifikation vermutlich universal sind, die Eigenschaften des Prädikats in Bezug auf ihre Argumente, jedoch sprachspezifisch.

3.3.1.2 DIE F-STRUKTUR

Die F-Struktur hat die Aufgabe eines „relators“ [Hervorhebung im Original] from c-structure to a-structure“ (Bresnan 2001: 94). Sie ist die Oberflächenstruktur, die bedeutungstragende grammatische Relationen enthält sowie semantische Informationen, die die erforderlichen Argumente des Prädikats bestimmen (Kaplan/ Bresnan 1995: 3).

Die F-Struktur repräsentiert diese Informationen in Form von ‚Paaren‘, die jeweils aus einem Attribut und einer Spezifizierung des Attribut Wertes in einem Satz bestehen. Ein Attribut kann der Name einer grammatischen Funktion sein (SUBJ, OBJ, OBJ_θ, OBL_θ, COMP, XCOMP, ADJUNCT), aber auch ein grammatisches Merkmal (Numerus, Kasus, etc.) (Bresnan 2001).

Die grammatischen Funktionen der F-Struktur können in einer Matrix aus Attribute-Werte-Paaren (*attribute-value-Matrix*) (AVM) dargestellt werden. Eine F-Struktur entsteht quasi aus mehreren Attribut-Werte-Paaren.

Ein Wert ergibt sich aus,

- a) einem Merkmal (feature), wie Tempus, Genus, Numerus etc.
- b) dem semantischen Gehalt von Subjekt und Objekt(en)
- c) einer F-Struktur, die den Wert der grammatischen Funktionen Subjekt und Objekt darstellt

Die F-Struktur mit ihren Attribut-Werte-Paaren veranschaulicht folgendes Satzbeispiel:

Das Kind isst Kuchen.

PRED	„ESSEN <SUBJ, OBJ>“
SUBJ	PRED „KIND“
	NUM SG
	PERS 3
	KASUS NOM
OBJ	PRED „KUCHEN“
	PERS 3
	KASUS AKK
TENSE	PRÄSENS

Abb.3.3.1.2-1 Funktionale-Struktur für *Das Kind isst Kuchen*.
(Darstellung nach Lenzing 2013).

Die Matrix zeigt ein Prädikat, das als Argumente ein Subjekt und ein Objekt verlangt. Im Weiteren wird der semantische Gehalt von Subjekt und Objekt angezeigt und, dass das Objekt im Akkusativ steht. Das Prädikat trägt das Tempus Präsens.

Auf der Ebene der F-Struktur ist auch der Prozess der Merkmalsangleichung (*feature unification*) angesiedelt, sodass innerhalb und zwischen den Phrasen Kongruenz herstellt

werden kann (zur Merkmalsangleichung siehe Abschnitt 3.4.1.1). Die F-Struktur wird somit zu einer Ebene der syntaktischen Repräsentation – wenn auch vorerst in einer linearen Ordnung.

3.3.1.3 DIE C-STRUKTUR

“Morphologically complete words are leaves of the c-structure tree and each leaf corresponds to one and only one c-structure node” (Bresnan 2001: 92).

Die Theorie der sprachspezifischen Konstituentenstruktur (C-Struktur) in der LFG ist die *X-bar Theory* (Chomsky 1970). In der Version der *X-bar Theory*, wie sie in der LFG dargestellt wird, gibt es zwei Kategorien innerhalb der C-Struktur: eine lexikalische und eine syntaktische (Bresnan 2001: 100). Zur lexikalischen Kategorie gehören Wörter, die Bedeutung tragen, z.B. Nomen (N), Verben (V), Präpositionen (P) und Adjektive (A). Lexikalische Kategorien sind stets der Kopf (*head*) einer Phrase und bestimmen daher die Phrasenstruktur (P) an der Oberfläche:

Nominalphrase (*head* N) => das Kind

Präpositionalphrase (*head* P) => auf der Rutsche

Verbalphrase (*head* V) => Kuchen essen

Adjektivphrase (*head* A) => zufrieden lächelnd

Die funktionalen Kategorien der C-Struktur nennt Bresnan (2001: 99) *closed classes of function words* und benennt die Kategorien I (für Spezifikator der Position des finiten Verbs), C (für *complementizer* und finite Verbelemente in Fragen), D (für Determinierer, Demonstrativpronomen, Pronomen). Auch die funktionalen Kategorien können den *head* einer Phrase bestimmen und erstellen somit die IP (*inflectional phrase*), CP (*complementizer phrase*) und DP (*determiner Phrase*) (Bresnan 2001: 99).

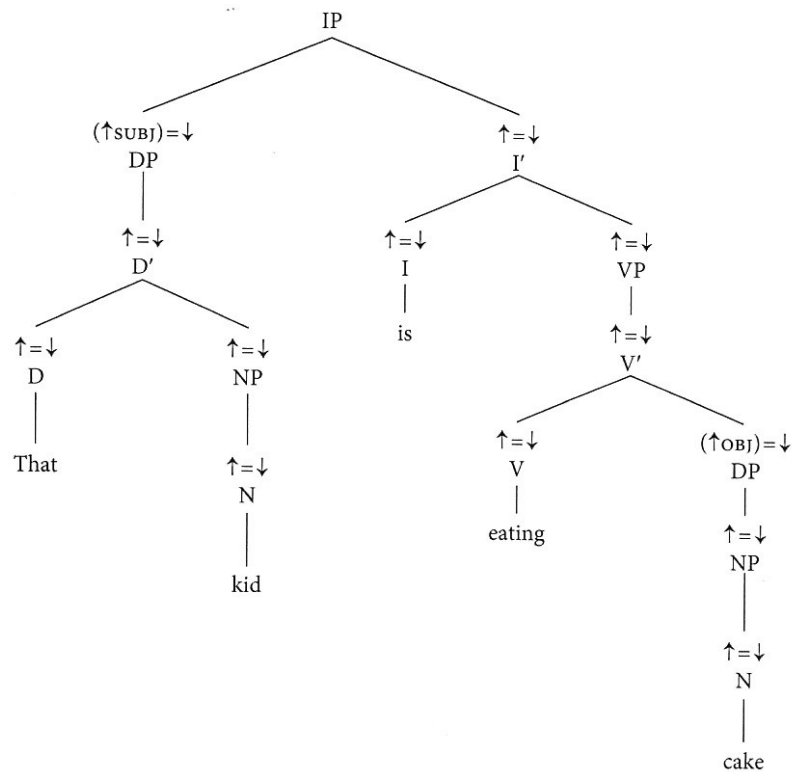


Abb. 3.3.1.3-1 C-Strukturbaum für den Satz *That kid is eating cake.*
(aus: Lenzing (2013: 41) nach Asudeh/ Toivonen 2010: 448).

Die C-Struktur wird durch sprachspezifische Funktionen auf die F-Struktur projiziert: das Wort *essen* wird der Kategorie Verb zugeordnet und kann somit eine Knotenstellung in der C-Struktur einnehmen. Dieser Knoten wird mit einer korrespondierenden F-Struktur verknüpft, die syntaktische Informationen für das Verb bzw. die Verbalphrasenkonstruktion bereithält.

“A c-structure is determined by a grammar that characterizes all possible surface structures for a language” (Kaplan/ Bresnan 1995: 3).

Die Organisation der C-Struktur kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen: je nach Sprachtypologie in konfigurativer Form oder in nicht-konfigurativer Form (oder in Mischformen, wie z.B. Deutsch, Schwedisch und DGS). Da die konfigurativen Eigenschaften einer Sprache sprachspezifisch sind, weiß der Lernende nicht im Voraus, wie die morphosyntaktischen Relationen in der neuen Sprache zu realisieren sind.

Grammatische Prozesse innerhalb der Projektion zwischen F- und C-Struktur erfordern den Austausch und die Anpassung grammatischer Informationen, die sogenannten ‚Wohlgeformtheitsbedingungen‘ (*well-formedness conditions*) unterliegen

(Kaplan/ Bresnan 1995: 2; siehe hierzu ausführlich Abschnitt 3.4.1.1 in der vorliegenden Arbeit).

3.3.2 DIE *LEXICAL-MAPPING-THEORY* – DAS ZUORDNUNGSVERFAHREN

Die *Lexical-Mapping-Theory* (Bresnan/ Kanerva 1989; Bresnan 2001) beschreibt, wie die drei linguistischen Ebenen im Prozess der Sprachgenerierung miteinander korrespondieren bzw. aufeinander abgebildet werden. Die F-Struktur nimmt hierbei die Funktion der Schnittstelle zwischen C- und A-Struktur ein, deren Verknüpfungspunkte die grammatischen Funktionen SUBJ, OBJ, OBJ θ , OBL θ , COMP, XCOMP und ADJUNCT sind.

In der A-Struktur sind die thematischen Rollen in einer hierarchischen Abfolge angeordnet, in der die stärkste Rolle die initiale Position einnimmt, die schwächste Rolle die letzte Position (vgl. hierzu Abschnitt 3.3.1.1 und ausführlich zur Hierarchie der Rollen Bresnan 2001: 307). Bei der Umwandlung der A-Struktur in die F-Struktur wird die stärkste thematische Rolle (das Agens) auf die höchste grammatische Funktion (SUBJ) projiziert. Im nächsten Schritt, wird zur Konstruktion der C-Struktur das Subjekt auf der ersten Konstituente der Konstituentenstruktur abgebildet. Baten (2013: 32) veranschaulicht das Prinzip dieses Zuordnungsverfahrens (*mapping*):

der Mann	gibt	dem Jungen	das Buch
<u>geben (x, y, z)</u>			
a-structure (themat. Rolle) →	agent	recipient	theme
f-structure (gram. Funktion) →	SUBJ	OBJ θ	OBJ
c-structure (Konstituenten) →	NPSUBJ	NPOBJ θ	NPOBJ

Abb. 3.3.2-1 Die hierarchische Form des *lexical mapping* (nach: Baten 2013: 32).

Aus der Funktionszuweisung zu den thematischen Rollen der A-Struktur entsteht ein ‚kanonisches Satzmuster‘, in dem die grammatischen Funktionen an ihre Positionen im Satz gebunden sind. Da in der F-Struktur auch Kasusmarker enthalten sind, ist es möglich, in der C-Struktur die Konstituenten flexibel zu positionieren und damit das kanonische Satzmuster zu öffnen. Durch Topikalisierung des Objekts kann z. B. das direkte Objekt als Topik in der F-Struktur auf die erste Stelle projiziert werden.

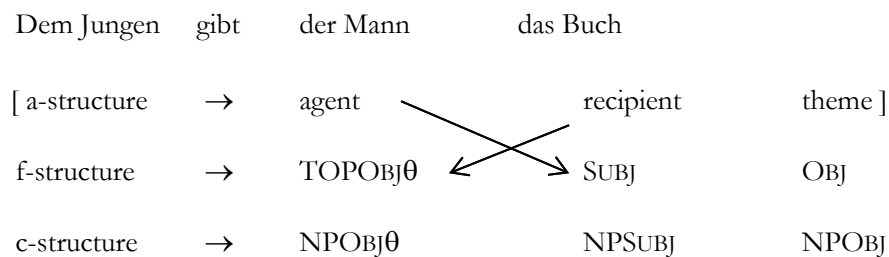


Abb. 3.3.2-2 Das *lexical mapping* nach Topikalisierung (nach: Baten 2013: 33).

Die Nicht-Linearität bzw. das Aufbrechen der kanonischen Satzstruktur entsteht zwischen F- und C-Struktur, löst das Subjekt aus der satzinitialen Position und führt zur Verbzweitstellung.

Die drei Ebenen grammatischer Repräsentation und ihre Projektionen aufeinander zeigen, wie die Sprachproduktion auf der Basis eines ausgereiften grammatischen Wissens bei einem kompetenten Sprecher abläuft. Die Generierung dieser Möglichkeiten der Wortstellung im Satz, ist für den Zweitspracherwerb ein wesentlicher Schritt und somit ein Untersuchungsbereich in der vorliegenden Arbeit. Da die Anwendung dieses Wissens jedoch in der initialen Phase des L2-Erwerbs noch nicht möglich ist, entstehen Übergangsgrammatiken, bis das L2-Lexikon soweit aufgebaut ist, dass eine F-Struktur in der L2 produziert werden kann (Lenzing 2013: 23). In der *Processability Theory* wird nun der Blick auf die Sprachlernprozesse gelegt, in denen sukzessiv die Fähigkeit erworben wird, mit noch unausgereiften Verarbeitungsprozessen und unvollständigem linguistischen Wissen die drei linguistischen Ebenen zu entwickeln.

3.4 DIE PROCESSABILITY THEORY (PT) – SPRACHVERARBEITUNG IM ZWEITSPRACHERWERB

Zweitspracherwerb bedeutet im Lichte des Sprachverarbeitungsansatzes der *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) den sukzessiven Erwerb von Sprachverarbeitungsprozessen. Diese Verarbeitungsprozesse sind wesentliche Komponenten der Sprachproduktion (Levelt 1989). Eine Annahme der PT ist, dass die Verarbeitungsschritte im Sprachproduktionsprozess gleichzeitig die Erwerbsschritte des Sprachlernprozesses im L2-Erwerb sind. Die Schlussfolgerung dieses Zusammenhangs ist, dass der Sprachlernende nur Strukturen der L2 produzieren kann, für die er bereits die erforderlichen Verarbeitungsprozesse erworben hat (Pienemann 1998).

Die Erläuterungen zu Levelts Sprachproduktionsmodell in Abschnitt 3.2 haben gezeigt, dass wesentliche Komponenten der Sprachproduktion Umwandlungsprozesse sind, deren Ziel es ist, eine Idee in eine entsprechende linguistische Struktur zu transferieren. Diese Prozesse verlaufen unidirektional, wobei jeder Arbeitsschritt den nächsten Schritt fundiert, was zu einer hierarchischen Organisation der Sprachproduktionsprozesse führt. Aus der Übertragung dieser Organisationsform auf den Spracherwerb lässt sich eine ‚implikative Erwerbshierarchie‘ ableiten, in der ein Erwerbsschritt die Voraussetzung für den nächsten darstellt. Die Abfolge der Verarbeitungsschritte wird in der PT als *Processing Hierarchy* (PH) (Pienemann 1998) aufgefasst. Beim kompetenten Sprecher laufen diese Verarbeitungsprozesse mithilfe des sprachspezifischen Wissens und automatisierten Verarbeitungsroutinen quasi autonom ab. Bei Sprachlernenden hingegen liegen nach Auffassung der PT diese Fähigkeiten als allgemeine kognitive Ressourcen vor (Pienemann 1998: 73). Diese Ressourcen werden durch den Erwerb linguistischen Wissens und der Entwicklung von Verarbeitungsroutinen sukzessive für die neue Sprache akquiriert (Pienemann 2002: 8).

Eine Schlüsselfunktion in der Entwicklung der L2 kommt dem Erwerb der beiden folgenden Verarbeitungsprozesse zu:

1. *feature unification* - Der Transfer von grammatischen Informationen (*features*) innerhalb und zwischen den Phrasen zur Merkmalsangleichung während der Phrasen- und Satzkonstruktion.
2. *lexical mapping* - Das Zuordnungsverfahren, nach dem Konstituenten, semantische Rollen und grammatische Funktionen zwischen den drei Sprachebenen miteinander verknüpft werden.

Im Folgenden werden die beiden Prozesse im Kontext des L2-Erwerbs dargestellt.

3.4.1 ZWEI SCHLÜSSELFUNKTIONEN IN DER SPRACHVERARBEITUNG DER PT

3.4.1.1 MERKMALUNIFIKATION (*FEATURE UNIFICATION*)

Der Prozess der Merkmalsangleichung innerhalb einer Phrase lässt sich am Beispiel der Nominalphrase mit den lexikalischen Einheiten *a* und *boy* erläutern:

<i>a</i> , D	(↑DEFINITE) = -
	(↑NUMERUS) = SG
	(↑PERSON) = 3
<i>boy</i> , N	(↑PRED) = 'boy'
	(↑NUMBER) = SG
	(↑PERSON) = 3

Abb. 3.4.1.1-1 Lexikalische Einträge (aus: Lenzing 2013, 30).

Die Merkmalsangleichung führt zu folgender F-Struktur:

DEF	-
PRED	,boy'
NUM	Sg

Abb. 3.4.1.1-2 F-Struktur der NP *a boy* (aus: Lenzing 2013, 30).

Für die Merkmalsangleichung in der F-Struktur gibt es Bedingungen der Wohlgeformtheit, die sichern, dass der Satz den zielsprachlichen Regeln entspricht. Die drei Bedingungen lauten:

- uniqueness condition*: (gleiche Wertigkeit zwischen den Konstituenten, z. B. Subjekt/ Verb-Kongruenz)
- completeness condition*: (Vollständigkeit der Argumente des Verbs)
- coherence condition*: (das Prädikat muss seine Argumente regieren, d. h. Argumentanzahl bei intransitiven, transitiven, ditransitiven Verben)

Berücksichtigt man, dass die sprachspezifischen Aspekte des grammatischen Systems zu Beginn des Zweitspracherwerbs noch erworben werden müssen, ist es nachvollziehbar, dass sich die Begrenzungen in der Verarbeitungskapazität, aufgrund noch fehlenden sprachlichen Wissens, auf die Bedingungen der Wohlgeformtheit der F-Struktur auswirken.

Lenzing (2013: 31) zeigt am Beispiel eines frühen Zweitsprachlernenden folgenden Verstoß gegen die Bedingung der *uniqueness*:

The boys yawns.

Ill-formed f-structure:

PRED	‚YAWN <SUBJ>’
SUBJ	PRED ‚BOYS’
NUM	SG/ PL

Abb. 3.4.1.1-3 Verstoß gegen die Bedingung der *uniqueness* (nach: Lenzing (2013: 31) aus: Dalrymple 2001: 39).

Die Darstellung der Attribut-Werte-Paare zeigt eine Nominalphrase im Plural, obwohl die Verbalphrase die morphologische Endung der 3. Person Singular trägt. Um die Bedingung der *uniqueness* zu erfüllen, müssen beide Phrasen im Singular oder Plural stehen, denn jedes Attribut hat nur einen Wert. Unterschiedliche Werte können nicht angeglichen werden, die Folge ist eine ungrammatische C-Struktur.

Das nächste Beispiel zeigt eine Missachtung der Bedingung der *completeness*:

Paula buys.

Ill-formed f-structure:

PRED	‚BUY <SUBJ, OBJ>’
SUBJ	PRED ‚PAULA’
NUM	SG

Abb. 3.4.1.1-4 Verstoß gegen die Bedingung der *completeness* (aus: Dalrymple 2001: 39).

In der Matrix ist *buy* als transitives Verb angegeben, als Prädikat erfordert es außer einem Subjekt noch ein Objekt. Im Satz ist dies nicht gegeben, sodass die F-Struktur unvollständig ist.

Das Beispiel veranschaulicht einen Verstoß gegen die Bedingung der *coherence*:

Paula runs the book.

Ill-formed f-structure:

PRED	„RUN <SUBJ>“
SUBJ	PRED „PAULA“
	NUM SG
OBJ	PRED „BOOK“
	NUM SG

Abb. 3.4.1.1-5 Verstoß gegen die Bedingung der *coherence* (aus: Dalrymple 2001: 39).

Die Matrix zeigt, dass *run* ein intransitives Verb ist, d. h. es erfordert kein Objekt. Die Ergänzung des Objekts ist quasi überflüssig, da die Argumente des Prädikats vollständig sind, d. h. das Objekt wird vom Prädikat regiert.

3.4.1.2 DIRECT MAPPING - DIE UNMARKED ALIGNMENT HYPOTHESIS UND DIE TOPIC HYPOTHESIS

Aus der Entwicklungsperspektive der PT sind der Prozess der Merkmalsangleichung und die Projektionen zwischen den drei Ebenen grammatischer Repräsentation für die Fähigkeit hierarchisch organisierte Satzstrukturen bilden zu können von fundamentaler Bedeutung (siehe Abschnitt 3.5).

In der initialen Phase des Spracherwerbs wird die hierarchisch höchste thematische Rolle (Agens) auf die erste NP_{SUBJ} der F-Struktur projiziert und funktional als Subjekt bezeichnet.

Lee (2001: 97) formuliert diese Projektionen als *Universal Scale of Unmarked Mapping*:

Grammatische Funktion:	SUBJ > Nicht-SUBJ
Kasus:	NOM > OBLIQUUS (AKK/ DAT)
Position:	Initial > Noninitial

Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi (2005: 229) interpretieren die Skala dahingehend, dass die grammatische Funktion SUBJ weniger markiert ist als Nicht-SUBJ und Nomen im NOM weniger markiert sind als Nomen mit obliquem Kasus. Entsprechend ist die initiale Position auch weniger markiert als eine nicht-initiale Position. In der PT wird diese lineare Zuordnung als *direct mapping* bezeichnet und in die 2. Stufe der Erwerbshierarchie eingeordnet (siehe Abschnitt 3.7). Da diese Abbildung semantischer Beziehungen durch Positionszuweisung erfolgt, ist keine grammatische Merkmalsangleichung innerhalb oder zwischen den Phrasen erforderlich.

Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi (2005) modifizieren die *Lexical Mapping Hypothesis* (Bresnan/ Kanerva 1989; Bresnan 2001) zur

“Unmarked Alignment Hypothesis. In second language acquisition learners will initially organise syntax by mapping the most prominent semantic role available onto the subject (i.e. the most prominent grammatical role). The structural expression of the subject, in turn, will occupy the most prominent linear position in c-structure, namely the initial position” (Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005: 229).

Die *Unmarked Alignment Hypothesis* erklärt, warum Lernende einer L2 bei Projektionen zwischen A- und F-Struktur sowie zwischen C- und F-Struktur einem linearen (kanonischen) Satzmuster folgen. Aufgrund des noch fehlenden linguistischen Wissens in der L2 kann der Lernende eine Äußerung nur mithilfe universaler Strukturen, wie der F-Struktur, der Hierarchie der thematischen Rollen und universaler Aspekte der C-Struktur produzieren (Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005: 230f.). Pienemann et al. (2005: 232) nehmen an, dass die C-Struktur ohne Verbalphrase konstruiert wird, d. h. die Struktur vereinfacht und ‚flach‘ erscheint. In frühen Äußerungen von L2-Lernern finden sich nach Lenzing (2013: 37) daher oft lexozentrisch⁴⁷ organisierte C-Strukturen.

⁴⁷ Bei konfigurativen Sprachen, wie Englisch, werden grammatische Funktionen durch die Anordnung der Wortstellung in der C-Struktur angezeigt, d. h. sie konstruieren endozentrische Phrasenstrukturen nach Prinzipien der *X-bar Theory*. Bei nicht-konfigurativen Sprachen ist die Anordnung der C-Struktur freier, da ihre Funktion durch morphologische Informationen ergänzt wird. Dieser Sprachtyp verwendet die

Diese bestehen aus kurzen Sätzen, die lediglich ein Subjekt und das Prädikat mit seinen korrespondierenden Argumenten beinhalten (Kategorie S – small clause) (ebd. 37).

So lange ein Lernender am kanonischen Satzmuster festhält, steht das Subjekt in initialer Position, d. h. in Topikposition, SUBJ und Topikposition sind zu diesem Erwerbszeitpunkt noch nicht unterschieden. Mit dem sich entwickelnden Wortstellungserwerb wird in der Phase ADV eine adverbiale Bestimmung in die Topikposition gerückt. Das bedeutet, dass eine Konstituente der C-Struktur auf die grammatische Funktion des SUBJ projiziert wird und SUBJ und TOPIK voneinander differenziert werden können. Sobald im weiteren Erwerbsprozess Objekte (*core-arguments*)⁴⁸ in Topikposition erscheinen, ist die lineare Projektion nicht länger sinnvoll und das kanonische Wortstellungsmuster wird aufgegeben. Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi (2005) formulieren zu dieser Entwicklung:

“The Topic Hypothesis. In second language acquisition learners will initially not differentiate between SUBJ and TOP. The addition of an XP to a canonical string will trigger a differentiation of TOP and SUBJ which first extends to non-arguments and successively to arguments thus causing further structural consequences” (Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005: 239).⁴⁹

Das bedeutet, dass der Entwicklungsschritt Nicht-Subjekte in Topikposition zu rücken, der Beginn der Lösung vom kanonischen Satzmuster ist.

3.4.2 DIE GRUNDSTRUKTUR DER ENTWICKLUNGSSEQUENZ - *PROCESSABILITY HIERARCHY* (PH)

Die menschliche Sprachproduktion besteht aus einer Abfolge von linguistischen Umwandlungsprozessen, die beim kompetenten Sprecher durch sprachspezifisches Wissen und Verarbeitungsroutinen quasi automatisiert ablaufen. In der PT wird ein hierarchisch gegliederter Ablauf der Sprachverarbeitungsprozeduren angenommen, der gleichzeitig den Fahrplan für den Erwerbsprozess einer zweiten Sprache darstellt. Diese Verarbeitungsprozeduren sind universell, d. h. sie ermöglichen generell den Erwerb einer beliebigen weiteren Sprache.

lexozentrische Kategorie S (small clause) für den Satzbau. Es gibt jedoch viele Sprachen, in denen beide Formen vorliegen, z. B. Deutsch, Russisch, Finnisch (Bresnan 2001: 98f.).

⁴⁸ Core-arguments sind z. B. Objekte.

⁴⁹ Non-arguments sind u. a. Adverbien und Adverbiale Bestimmungen.

In Bezug auf die o. g. Verarbeitungshierarchie zum Zweitspracherwerb besagt die PT, dass Lernende zu Beginn des Sprachlernprozesses keine grammatischen Informationen der Zweitsprache syntaktisch analysieren können, weil

- a) das mentale Lexikon für die zweite Sprache noch nicht angelegt ist, d. h. noch keine Lemmata erworben sind, und
- b) daher die syntaktischen Verarbeitungsstrategien für die grammatischen Informationen der Zweitsprache noch nicht spezialisiert sind.

Daraus schlussfolgert die PT, dass Anfänger im Spracherwerb noch nicht in der Lage sind, Strukturen in der Zweitsprache zu produzieren, die einen grammatischen Merkmalsaustausch zwischen Konstituenten erfordern, z. B. ist die Erstellung der Subjekt/ Verb-Kongruenz noch nicht möglich.

Die PT identifiziert die Fähigkeit, grammatische Informationen innerhalb und zwischen Konstituenten austauschen zu können, als einen der Schlüsselfaktoren für die Sprachverarbeitung und den Erwerb von Strukturen in einer weiteren Sprache. Der Erwerb der Fähigkeiten zum grammatischen Informationsaustausch in der zweiten Sprache, entwickelt sich in einer hierarchischen Abfolge. Diese Hierarchie wird von der Komplexität des grammatischen Informationsaustausches bestimmt. Am Anfang des Spracherwerbs erfolgt daher noch kein Austausch, im weiteren Verlauf erfolgt ein Austausch innerhalb einer Phrase (intraphrasal) und schließlich zwischen zwei Phrasen (interphrasal).

Die Logik der PH veranschaulichen Pienemann/ Keßler (2011: 35) am Beispiel des Erwerbs von drei Morphemen im Englischen:

1. Das Morphem –ed: *he walked* \Rightarrow kein Informationsaustausch zur Tempusmarkierung
2. Pluralendung –s: *two kids* \Rightarrow intraphrasaler Informationsaustausch in der Nominalphrase zwischen Determinator und Nomen
3. 3. Person Singular –s: *he goes* \Rightarrow interphrasaler Informationsaustausch zwischen Nominalphrase und Verbalphrase

Die drei Beispiele verdeutlichen die Vorstellung der PT von der Arbeitsweise des Sprachprozessors. Um die Grammatik einer weiteren Sprache analysieren zu können, müssen die zielsprachlich spezifischen Verarbeitungsprozesse erworben werden. Die Entwicklung von Zweitsprachwissen bedeutet daher im Prinzip den Aufbau eines zweisprachigen Sprachprozessors.

Die Verarbeitungsprozesse bauen im Rahmen eines hierarchischen Verhältnisses aufeinander auf, wobei die Prozeduren eines niedrigeren Levels dem jeweils höheren vorausgehen müssen (implikatives Muster). Wird ein Verarbeitungsmechanismus nicht erworben, können bestimmte Strukturen der Zweitsprache nicht verarbeitet werden bzw. führt das Auslassen einer Phase zu einer Stagnation im Erwerbsprozess (Pienemann 1998: 79).

Folgende Verarbeitungsprozesse werden nach Pienemann (2005: 9) analog ihrer zunehmenden Komplexität nacheinander in der Hierarchie der Verarbeitungsprozesse aktiviert:

1. Ebene: Wort-/ Lemma-Zugriff
2. Ebene: Kategoriale Prozeduren nehmen das Wort in die lexikalischen Kategorien auf
3. Ebene: Phrasale Prozeduren beginnen mit der Phrasenanalyse, sobald die grammatische Kategorie des Lemmas erkannt ist und als Kopf/ head identifiziert wurde (Aufbau der F-Struktur).
4. Ebene: Die SatzbauprozEDUREN setzen ein, wenn die Phrasenverarbeitung abgeschlossen ist. Mithilfe von Phrasenverknüpfungsregeln (Satzprozeduren und Wortstellungsregeln) wird die funktionale Aussage eines Satzes abgebildet (C-Struktur).
5. Ebene: Um Nebensätze als erweiterte Satzstruktur zu produzieren, muss die Wortstellung des Hauptsatzes von der Struktur subordinierter Nebensätze distinktiv unterschieden werden können.

Für die angeführten Prozesse muss, nach Pienemann (2005: 10), ein Lernender linguistisches Wissen in der neuen Sprache in folgenden Bereichen erwerben:

- a) Sprachspezifisches Wissen über Satzbau und Wortstellung
- b) Sprachspezifisches Wissen über syntaktische Prozedere zur Phrasenkonstruktion sowie ihre Speicherung (Wissensspeicher der Erstsprache können daher keine Merkmale der Zweitsprache aufnehmen.)
- c) Diakritische Merkmale im Lexikon, wie Tempus, Genus, Numerus, Kasus müssen für sprachliche Einheiten der neuen Sprache erworben werden.
- d) Die lexikalische Kategorie der Lemmata kann auch variieren, daher müssen für die spezifische Verwendung eines jeden neuen Items neue Erfahrungen gesammelt werden.

Da die Erwerbsstufen, ihre Verarbeitungsprozesse und das damit verbundene sprachspezifische grammatische Wissen durch die *Processing Hierarchy* bekannt sind, ist eine Vorhersage über den Entwicklungsstand der Interlanguage bzw. Lernergrammatik im Erwerbsprozess möglich (Pienemann 1998: 232). Die verfügbaren Prozesse begrenzen aber auch den Spielraum der möglichen produzierbaren Sprachstrukturen, die als Variationen auftreten können (Lenzing 2013: 91). In der PT wird dieser Rahmen, innerhalb dessen Variationen in der Lernersprache auftreten können, durch die *Hypothesis Space Theory* definiert.

„The rule system available to the learner at his or her current level also defines the range of solutions for developmental problems which are the basis for IL ⁵⁰ variation“ (Pienemann 1998: 243).

Obwohl die Idee der *Hypothesis Space Theory* aus dem ‚Multidimensionalen Modell‘ der ZISA-Gruppe übernommen wurde (Abschnitt 3.1.2.1) wird in der PT der sozio-psychologische Erklärungskontext für Variationen aufgegeben und Lernervariationen bzw. die Interlanguage ausschließlich aus ihrem linguistischen Entstehungsprozess heraus erklärt.

In diesem Abschnitt wurden die hierarchisch organisierten Verarbeitungsprozesse dargestellt, die von Lernenden einer Zweitsprache schrittweise erworben werden müssen. Die Hierarchie gliedert sich analog der zunehmenden Komplexität der Prozesse,

⁵⁰ IL = Interlanguage

die den Erwerb des spezifischen Wissens in der neuen Sprache ermöglichen. Bedeutend für den Zweitspracherwerb ist, dass die Erwerbsphasen in einem implikativen Verhältnis zu einander stehen. Das Auslassen einer Phase führt zu einer Stagnation im Erwerbsprozesse.

3.4.3 ZWISCHENFAZIT

Die Intention der vorausgegangenen Ausführungen war, einen Überblick über die *Processability Theory* zu geben, um die verarbeitungsorientierte Perspektive auf den L2-Erwerb zu erläutern, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt.

Die Erkenntnis, dass eine Erwerbssequenz auf interne (angeborenen) menschliche Sprachlernmechanismen zurückzuführen ist, hat zur Folge, dass Sprachlernen als individuelle Konstruktionsleistung betrachtet werden kann. Eine starke zielsprachliche Orientierung, die Sprache von Lernenden an der Sprachkompetenz von ausgereiften Sprechern bemisst, verliert die spezifische Erwerbsdynamik des Zweitspracherwerbs aus den Augen. Das ZISA-Projekt resp. das „Multidimensionale Modell“ brachten die entscheidende Erkenntnis, dass ein Spracherwerb einer Entwicklungsdimension und einer lernertypischen Dimension unterliegt. Erstere führt zu einer natürlichen Erwerbsreihenfolge, die, laut PT, den Zweitspracherwerb allgemein organisiert. Die zweite Dimension erklärt individuelle Variationen im Erwerbsverlauf, die durch soziale, kulturelle Einflüsse aber auch durch subjektive Vermeidungsstrategien im Umgang mit sprachlichen Erwerbsproblemen entstehen. Der *Strategy Approach* verfeinerte das Verständnis für die Entstehung von Entwicklungssequenzen durch das Konstrukt von „Erwerbsstrategien“ und diente als Impuls für die PT, Sprachverarbeitungsprozesse zu konzipieren, die der Erwerbssequenz des Zweitspracherwerbs zugrunde liegen. Die PT integriert in den Verarbeitungsansatz das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1998) und zeigt, dass Spracherwerb durch die Bedingungen des menschlichen Sprachlernens nicht nur ermöglicht, sondern durch *constraints* auch geformt wird. Die Bedingungen für den Zweitspracherwerb sieht die PT in Sprachverarbeitungsprozessen, die in der Grammatiktheorie der LFG (Kaplan/ Bresnan 1982) als Merkmalsunifizierung (*feature unification*) und Projektionen (*mapping processes*) zwischen den Ebenen sprachlicher Repräsentation beschrieben werden. In der PT wird die Funktion dieser Prozesse für die

Sprachentwicklung beleuchtet und als *Unmarked Alignment Hypothesis*, der *Topic Hypothesis* und die *Hypothesis Space Theory* in die Zweitspracherwerbstheorie aufgenommen.

Aus der Forscher- bzw. Lehrerperspektive ist man geneigt aus der eigenen Sprachkompetenz heraus zu entscheiden, welche Strukturen schwierig und welche einfach zu erwerben sind: Einfache Strukturen werden als frühe Lernstrukturen bezeichnet und augenscheinlich komplexere Strukturen später eingeordnet. So ist auch in Sprachförderkonzepten der Gehörlosenpädagogik lange Zeit verfahren worden (Günther 2014). Mit dem Wissen, dass Sprachlernen von angeborenen Sprachverarbeitungsprozessen gesteuert wird und dass dies auch für den Zweitspracherwerb zutrifft, muss (an)erkannt werden, dass die Bedingungen für das Sprachlernen im gehörlosen Kind selbst liegen und dass ein Wissen über diese Lernbedingungen ein bisher unbeachtetes Potential für die Sprachförderung birgt (siehe Kapitel 6).

Im Folgenden werden die Entwicklungssequenzen für den Wortstellungserwerb, die Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz sowie für den Erwerb des Kasus in verbalen Argumenten (Nominalkasus) aus der Perspektive der *Processability Theory* dargestellt.

3.5 DIE ERWERBSSEQUENZ DER WORTSTELLUNG IM DEUTSCHEN AUS DER SICHT DER PT

Die in den 80er-Jahren von der ZISA-Gruppe gefundene Erwerbssequenz für den Wortstellungserwerb (Clahsen et al. 1983) dient in etwas modifizierter Form auch für den Erklärungsansatz des Entwicklungsproblems der *Processability Theory* (PT). Diese Sequenz beinhaltet nach Pienemann (1998: 45) folgende Phasen:

Phase I	SVO:	*die kinder spielen mim ball
Phase II	ADV:	*da kinder spielen
Phase III	SEP:	*alle kinder muss die pause machen
Phase IV	INV:	*dann hat sie wieder die knoch gebringt
Phase V	V-final:	*er sagt, daß er nach hause kommt

Abb. 3.5-1 Entwicklungssequenz des Wortstellungserwerbs im Deutschen

Pienemann (1998: 98) fasst Verarbeitungsstrategien als Beschränkungen in der Fähigkeit zur Merkmalunifizierung (*feature unification*) auf. Um die Prozesse des Wortstellungserwerbs erklären zu können, analysiert Pienemann (1998: 98-109) diese mithilfe der Satzbauregeln der C-Struktur.

3.5.1 DIE BASISSTRUKTUR

Regel 1 (R1) ermöglicht die basale SVO-Wortfolge im Satz, wie sie in der Eingangsphase I der Erwerbssequenz gefunden wird.

$$(R1) \quad S \rightarrow NP_{\text{Subj}} \quad V \quad (NP_{\text{Obj1}}) \quad (NP_{\text{Obj2}})$$

Mit der *Unmarked Alignment Hypothese* erklärt die Bedeutung des kanonischen Satzmusters:

„[F]or L2 acquisition, unmarked alignment is the initial state of development and results in canonical word order“ (Pienemann 2007: 145).

Da in dieser frühen Erwerbsphase die Projektion zwischen den drei Ebenen grammatischer Repräsentation (A-, F-, C-Struktur) linear erfolgt, werden, ohne

Berücksichtigung der zielsprachlichen hierarchischen Organisation, Argumentrollen (Konzepte), grammatische Funktionen (SUBJ, VERB, OBJ) und Konstituentenstruktur direkt aufeinander projiziert. Die Folge ist ein kanonisches Satzmuster (SVO), in dem die grammatischen Funktionen durch ihre Positionen im Satz festgelegt sind (vgl. zur Positionsmarkierung in der *Unmarked Alignment Hypothesis* Abschnitt 3.7.1.).

3.5.2 DIE BESETZUNG DES SATZVORFELDES

In Phase II erklärt sich das Auftreten von Fragewörtern, Präpositionalphrasen (PP), Nominalphrasen (NP) und lexikalischen Verben im Satzvorfeld durch Regel 2 (R2), da diese die Fokusposition für genannten Kategorien bereithält.⁵¹

$$(R2) \quad S' \rightarrow (XP) \quad S$$

$$\left[\begin{array}{l} \text{w-Fragewörter} = {}_c+ \\ \text{ADV} = {}_c+ \\ \text{NP} = {}_c+ \\ \text{PP} = {}_c+ \end{array} \right]$$

Ein Erkennen des Satzvorfeldes bedeutet nicht, dass es automatisch mit allen Kategorien besetzt werden kann. Kategorien, die im Deutschen zur Vorfeldbesetzung erlaubt sind, wie z. B. Adverbialphrase, Präpositionalphrase, müssen erst separat erworben werden, die Vorfeldbesetzung mit einem lexikalischen Verb ist erst nach Phase 2 möglich (vgl. hierzu die Analysen von Clahsen et al. 1983; Pienemann 1983).

3.5.3 DER PRÄDIKATIVE RAHMEN

In Phase 3 wird der prädikative Rahmen (SEP)⁵² erworben. Pienemann (1998: 99) beschreibt den Verarbeitungsprozess als graduellen lexikalischen Erwerbsprozess, der auf einer Anzahl von Erweiterungen der C-Strukturregeln beruht: Die erste führt die Verbalphrase als Konstituente ein, eine weitere definiert die Position des Verbs.

⁵¹ Pienemann bezieht sich hier auf Pinker (1984: 278).

⁵² SEP steht als Abkürzung für *separate verbs* und wurde in der ZISA-Studie als Bezeichnung für den Erwerb des prädikativen Rahmens verwendet.

Für die Position der Verbalphrase gilt:

$$(R3) \quad S \rightarrow NP_{\text{Subj}} VP$$

$$VP \rightarrow \left[\begin{array}{c} (NP_{\text{Obj1}}) (NP_{\text{Obj2}}) \\ V\text{-COMP} \end{array} \right]$$

$$V\text{-COMP} \rightarrow (NP_{\text{Obj1}})(NP_{\text{Obj2}}) V$$

Die letzte Vorgabe sichert, dass das Verb immer in der zweiten Position steht, es sei denn, dass ein verbales Komplement, V-COMP⁵³, das Verb in die Endstellung verschiebt. Zu Beginn werden Auxiliare und Modalverben wie Hauptverben verarbeitet, die ein verbales Komplement erfordern. Erst im Verlauf des Erwerbsprozesses wird angenommen, dass der Lernende nach und nach das finite Verb (AUX) und das infinite Verb als zwei getrennte Einheiten wahrnimmt und dabei das Merkmal AUX als lexikalisches Merkmal zum Verb ergänzt (Pienemann 1998: 100). Interessant ist der Erwerbsprozess der Verbtrennung (Distanzstellung):

Er hat ein Bier getrunken.

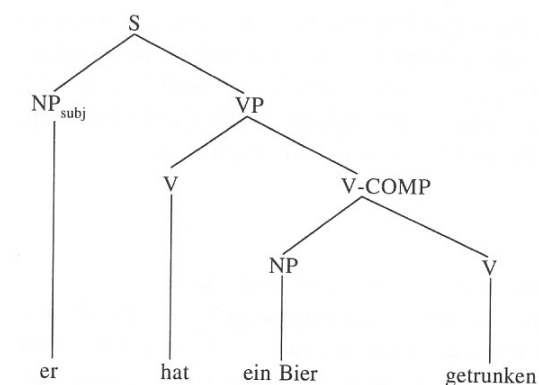


Abb. 3.5.3-2 C-Struktur des Satzes *Er hat ein Bier getrunken.* nach Pienemann (1998: 100).

⁵³ Ein verbales Komplement (V-COMP) bildet mit der Verbalphrase (VP) die primären Komponenten eines Satzes. Es kann ein Objekt, eine Präpositionalphrase, eine Adverbialphrase oder ein Nebensatz sein (Pienemann 1998: 119).

getrunken: V,	PRED = ‚trinken‘ (SUBJ) (OBJ)
	PARTIZIP = VERGANGENHEIT
	INF ge
	OBJ KASUS = Akkusativ
	AUX = -
hat: V,	PRED = ‚haben, V-COMP (SUBJ)‘
	ZEIT = VERGANGENHEIT
	AUX = +
	NUM = SG
	PERSON = 3.
	V-COMP PARTIZIP = VERGANGENHEIT
	V-COMP INF = „ge

Abb. 3.5.3-3 Lexikalische Einträge für den Satz *Er hat ein Bier getrunken.* nach Pienemann (1998: 101).

Pienemann (1998: 101) verweist auf zwei relevante Aspekte, welche der Verbtrennung zugrunde liegen: Erstens zeigt der lexikalische Eintrag, dass das Verb in einer bestimmten morphologischen Form, hier als Partizip, gemeinsam mit dem Auxiliar verwendet werden muss (*feature unification*), um das grammatische Merkmal ‚Vergangenheit‘ auszudrücken. Dies wird durch die Bedingung der Wohlgeformtheit (vgl. Abschnitt 3.4.1.1) erreicht, die eine Angleichung des funktionalen Merkmals ‚Vergangenheit‘ zwischen dem Partizip und V-COMP erfordert. Zweitens wird deutlich, dass der morphologische Zuordnungsprozess in Verbindung mit den C-Strukturregeln die Position des lexikalischen Verbs am Satzende festlegt. Der PRED Wert des Auxiliars ‚hat‘ beinhaltet V-COMP und SUBJ, ‚getrunken‘ beinhaltet SUBJ und OBJ. ‚Hat‘ kann daher nicht in das von V-COMP dominierte V eingeordnet werden und die finale Position ist für das Auxiliar ausgeschlossen. Das bedeutet, dass die Position des Verbs durch die Merkmalsangleichung des Merkmals PARTIZIP bestimmt wird. An der Satzoberfläche zeigt sich dieser Prozess als Distanzstellung zwischen Auxiliar und

Partizip. Ist die Verbtrennung noch nicht möglich, d. h. in der Interlanguage erscheinen Auxiliar und Hauptverb nebeneinander, sind nach Pienemann (ebd. 102) die beiden Verben noch nicht als unabhängige lexikalische Einträge erkannt, das Merkmal AUX ist noch nicht korrekt annotiert.

3.5.4 DIE VERBZWEITSTELLUNG

Der Erwerb der Verbzweitstellung ist im Zweitspracherwerb an der Fähigkeit zu erkennen, dass in Phase IV eine Inversion durchgeführt werden kann, d. h. das Satzvorfeld kann mit einem lexikalischen Element besetzt und das Subjekt hinter dem Verb positioniert werden. Im Deutschen kann das Vorfeld mit W-Fragewörtern, Adverbien, Präpositionalphrasen (PP), Nominalphrasen (NP), Objekten (O), Adjunkten (Adj) lexikalischen Verben und Nebensätzen besetzt werden.

Für die Inversion muss die C-Struktur weiter modifiziert werden. Pienemann (1998: 102) nimmt eine mögliche Position des Verbs im Satzvorfeld an, die durch folgende Gleichung definiert wird:

$$S' \rightarrow (V) S$$

Der Gleichung wird die beschränkte Anwendung auf Hauptsätze durch das Merkmal „ROOT“ hinzugefügt, ROOT = $\epsilon+$. Auch im Deutschen kann eine Inversion nur in Hauptsätzen regelgerecht produziert werden, in Nebensätzen ist dies ausgeschlossen. Pinker (1984) beschränkt außerdem die Position des Verbs durch die Gleichung SENT MOOD = ϵ INV und eröffnet damit die Vorfeldbesetzung mit lexikalischen Elementen. Diese Beschränkungen werden zur Regel (4) zusammengeführt:

$$(R4) S' \rightarrow (V) \quad S$$

$$\left[\begin{array}{l} \text{ROOT} = \epsilon+ \\ \text{SENT MOOD} = \epsilon\text{Inv} \end{array} \right]$$

Pienemann (1998: 103f.) erweitert Pinkers Ansatz zur Erläuterung der Inversion im Englischen durch zwei Änderungen: Er schlägt eine Modifizierung der Regel (2) vor, um

die Vorfeldposition, im Fall eine Inversion, für bestimmte lexikalische Elemente zu definieren:

$$(R2) S' \rightarrow (XP) S$$

$$\left\{ \begin{array}{l} wh = {}_c+ \\ adv = {}_c+ \\ NP = {}_c+ \\ PP = {}_c+ \\ obj = {}_c+ \\ adj = {}_c+ \\ V = {}_c+ \\ NS = {}_c+ \\ SENT MOOD = Inv \end{array} \right.$$

(Darstellung nach Pienemann (1998: 103) adaptiert für die Inversions-Regeln des Deutschen von I.W.)

Im Standarddeutsch sind alle angeführten lexikalischen Elemente zur Vorfeldbesetzung erlaubt. Hinsichtlich der Anwendung für die Lernersprache geht Pienemann (ebd. 104) davon aus, dass das Merkmal ROOT in der Interlanguage nicht vom Beginn des Sprachlernprozesses verfügbar ist. Der Erwerb dieses distinktiven Merkmals ist an die Fähigkeit gekoppelt, Haupt- und Nebensätze zu unterscheiden. Dass bis zu diesem Zeitpunkt beide Satztypen nach den gleichen Regeln konstruiert werden und die Inversion auch in der Lernersprache in Nebensätzen auftritt, veranschaulicht folgender Beispielsatz:

*Die Mutter fragt ihn, was *ist* du.

Obwohl in diesem Satzbeispiel der Nebensatz auch als wörtliche Rede ohne Redezeichen betrachtet werden kann, könnte die Anwendung der Inversion im Nebensatz auch daraufhin deuten, dass das Merkmal ROOT, in seiner Beschränkung auf Nebensätze, noch nicht erworben ist.

Es wird angenommen, dass das Regelsystem der Interlanguage (Lernergrammatik) die Vorfeldbesetzung mit subordinierenden Konjunktionen im Nebensatz auf die gleiche Art und Weise ermöglicht, wie die Topikalisierung von W-Fragewörtern: In die modifizierte Regel (2) müssen subordinierte Konjunktionen für das Merkmal SENT MOOD annotiert werden (Pienemann 1998: 104). Ist das Merkmal erworben, d. h. Komplemente können topikalisiert werden, bewegt sich das Verb hinter die NP. Ist das Merkmal nicht erworben, bleibt das Verb vor der NP stehen. Die Position des Verbs im Nebensatz ist demnach abhängig von der Zuordnung des Komplements zum Merkmal SENT MOOD.

Der folgende Beispielsatz (aus Pienemann 1998: 105) zeigt, wie die Verbzweitstellung im Deutschen durch die Zuordnung des Merkmals SENT MOOD entsteht:

Jetzt *sieht* der Mann ein Kind.

Die F-Struktur zeigt die funktionalen Beziehungen zwischen den Satzgliedern:

SUBJ	SPEC =	‚DER‘
	NUM =	SG
	PRED =	‚MANN‘
TENSE	PRESENT	
PRED	‚SEHEN‘ (SUBJ)(OBJ1)	
	SPEC =	‚EIN‘
OBJ	NUM =	SG
	PRED =	‚KIND‘
ADJ	{‚JETZT‘}	

Abb. 3.5.4-4 Die F-Struktur für den Satz *Jetzt sieht der Mann ein Kind.* nach Pienemann (1998: 105).

Der lexikalische Eintrag garantiert die Bedingungen der Wohlgeformtheit in der Satzstruktur:

der: DET	SPEC = DER	
	NUM =	SG
Mann: N:	PRED = ,	Mann'
	NUM =	SG
	PERS =	3
	GENDER =	MASK
sieht: V	PRED =	„SIEHT“ <SUBJ OBJ>
	NUM =	SG
	PERS =	3
	TENSE =	PRESENT
ein: DET	SPEC =	„EIN“
	NUM =	SG
Kind: N	PRE =	„KIND“
	NUM =	SG
	PERS =	3
jetzt: Adv	„jetzt“	

Abb. 3.5.4-5 Lexikalische Einträge für den Satz *Jetzt sieht der Mann ein Kind.* nach Pienemann (1998: 105).

Bei Anwendung von Regel (2) und (4) zeigt sich folgende C-Struktur für den Satz:

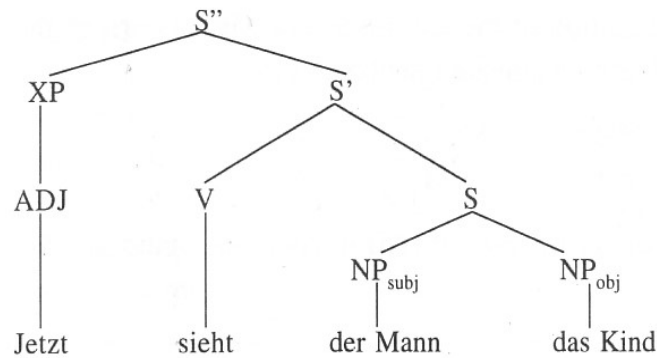


Abb. 3.5.4-6 C-Struktur für den Satz *Jetzt sieht der Mann ein Kind*. nach Pienemann (1998: 105).

3.5.5 ZWISCHENFAZIT

Ein Charakteristikum des Wortstellungserwerbs ist, dass zuerst Positionen im Satz ‚entdeckt‘ werden, z. B. der prädikative Rahmen oder das Satzvorfeld und dass dann für diese Position vielfältige lexikalische Elemente im Lexikon annotiert werden müssen. Das Beispiel der Inversion verdeutlicht dies, da zu bestimmten Zeitpunkten im Lernprozess in der Interlanguage lexikalische Elemente in topikalisierter Position auftreten können. Die Topikalisierung von lexikalischen Elementen bedeutet jedoch nicht, dass auch die Inversion angewendet werden kann. W-Fragewörter und adverbiale Temporalbestimmungen werden oft schon früh im Vorfeld positioniert, obwohl noch keine Inversion produziert werden kann. Voraussetzung für den Erwerb der Inversion ist, dass den Elementen, die topikalisiert werden können, auch das Merkmal SENT MOOD zugeordnet ist. Die Entdeckung des Satzvorfeldes scheint ein der Inversion vorausgehender Lernprozess zu sein, dem, nach gewisser Zeit, ein zweiter Prozess, die Annotation der topikalisierbaren lexikalischen Elemente mit dem Merkmals SENT MOOD, folgt.

3.5.6 DIE VERBENDSTELLUNG

In Phase V gelingt die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatzstruktur. Die Verbendstellung wird zu Beginn in einer begrenzten Auswahl an Nebensätzen produziert, wobei die Nebensatzarten keiner eindeutigen Erwerbsreihenfolge zu

unterliegen scheinen (Pienemann 1998: 107). Pienemann (ebd. 108) formuliert für diesen komplexen Entwicklungsprozess eine eigenständige C-Strukturregel:

$$(R5) S \rightarrow (COMP)_{ROOT=-} NP_{subj} (NP_{obj1}) (NP_{obj2}) (ADJ) (V)_{INF=-} (V)_{INF=+}$$

Das wesentliche Merkmal, das die Verbendstellung auslöst, ist die Annotation von subordinierenden Konjunktionen mit dem Merkmal ‚ROOT=-‘ im mentalen Lexikon. Der Prozess der Annotation spiegelt sich in der graduellen Verfügbarkeit der unterschiedlichen Nebensätze mit Verbendstellung. Pienemann (ebd. 109) weist daraufhin, dass in dieser Phase immer noch ‚Nebensätze‘ mit einleitendem W-Fragewort und Hauptsatzstruktur auftreten können. Er erklärt dieses Phänomen damit, dass Hauptsätze auf Satzebene nicht lexikalisch annotiert werden können. Bei Nebensätzen ist dies hingegen möglich, da einige Konjunktionen, wie ‚weil‘ und ‚als‘ immer einen subordinierten Nebensatz fordern und dementsprechend das Merkmal ‚ROOT=-‘ tragen. Andere Konjunktionen sind mit ‚ROOT=+‘ annotiert, z. B. W-Fragewörter, die Interrogativsätze oder adverbiale Nebensätze fordern und den Satzbau eines Hauptsatzes haben.

3.5.7 ZUSAMMENFASSUNG

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde aus der Perspektive der LFG dargelegt, wie die in der PT angenommenen Satzbauregeln durch Beschränkung der Variationsmöglichkeiten zum Wortstellungserwerb im Deutschen führen. Erkennbar wurde auch, dass die Phasen nicht austauschbar sind, sondern jeweils die Satzbauregeln der nächsten Phase fundieren. Die Erwerbssequenz hat somit einen implikativen Charakter.

3.5.8 EINFLUSS DER L1 AUF DEN WORTSTELLUNGSERWERB IN DER L2

Ein in der Spracherwerbsforschung sehr intensiv diskutierter Aspekt, der mit der Frage nach einer Verfügbarkeit der UG bzw. Anteilen der UG im Zweitspracherwerb verbunden ist, ist der Einfluss der Erstsprache auf die Entwicklung der Zweitsprache. Der Einfluss der L1 auf den L2-Erwerbsprozess wird insbesondere für die frühe Phase des Zweitspracherwerbs diskutiert (vgl. hierzu ausführlich den Forschungsüberblick in Lenzing 2013). Aus der Perspektive der Sprachverarbeitung wird ein grammatischer

Wissenstransfer von der Erstsprache auf die Zweitsprache diskutiert und führt zur *Developmentally Moderated Transfer Hypothesis* (DMTH) (Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi/ Håkansson 2005). Annahme der DMTH ist, dass Transferprozesse im Zweitspracherwerb durch Verarbeitungsprozesse ermöglicht und gleichzeitig begrenzt werden. Das bedeutet, dass Strukturen der L1 nur transferiert werden, wenn sie vom Sprachprozessor verarbeitet werden können (ebd. 85). Entlehnungen aus der L1 treten also zu Zeitpunkten auf, in denen die entsprechende Struktur auch in der Zweitsprache erworben wird, d. h. wenn der noch unterentwickelte Sprachprozessor den entsprechenden Verarbeitungsprozess erwirbt. Exemplarisch verdeutlicht folgende Diskussion um die Deutung von Studienergebnissen die Auffassung von Pienemann /Di Biase/ Kawaguchi/ Håkansson (2005). Haberzettl (1999: 163-165) beobachtete bei türkischen Kindern, dass diese sich mit dem Erwerb der deutschen Wortstellungsregel SEP leichter tun, als russische Kinder. Sie begründet dies typologisch: Türkisch und Deutsch ähneln sich strukturell durch ihre Rechtsköpfigkeit⁵⁴, das Russische hingegen weist eine linksköpfige Struktur auf, was eine zusätzliche Schwierigkeit im Erwerbsprozess darstellen könnte. Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi/ Håkansson (2005: 103f.) interpretieren die Erwerbsprozesse der SEP bei den russischen Schülern und türkischen Kinder als Bestätigung der Erwerbshierarchie: Die typologische Nähe der L1-Türkisch zur L2-Deutsch wirkt sich förderlich auf den Wortstellungserwerb in der Phase SEP aus, weil zu diesem Entwicklungszeitpunkt das Wissen der L1 in den Sprachverarbeitungsprozess der L2 übernommen werden kann. Bis zum Erwerbszeitpunkt von SEP haben die türkischen Schüler die vorausgegangenen Phasen des Wortstellungserwerbs genauso wie die russischen erworben, ohne einen Vorteil aus der typologischen Nähe zwischen L1 und L2 ziehen zu können.⁵⁵

⁵⁴ Rechtsköpfigkeit ist ein strukturelles Merkmal des Deutschen, welches in Darstellung der C-Struktur zum Ausdruck kommt: die Verbalphrase mit dem finiten Verb steht im Strukturbaum rechts, im Russischen links.

⁵⁵ Abweichungen von der Erwerbssequenz beobachtete auch Klein Gunnewick (1997: 439f.) in ihrer Studie zum Wortstellungserwerb im Deutschen bei niederländischen Lernenden, die alle Satzmodelle parallel erwarben. Sie begründet diesen Erwerbsverlauf damit, dass Niederländisch, aufgrund seiner typologischen Nähe, die gleichen Verbstellungsregeln wie das Deutsche hat, die somit nicht mehr neu erworben werden müssen.

3.6 DER ERWERB DER MORPHOSYNTAX AUS DER SICHT DER PT

Die Fähigkeit, grammatische Relationen durch morphosyntaktische Merkmale zu markieren, ist im Erwerbsprozess des Deutschen als Zweitsprache ein herausfordernder Prozess, da das Deutsche als konfigurative Sprache mit relativ flexiblem Satzbau über ein reiches morphologisches System verfügt (siehe dazu ausführlich Abschnitt 3.3.)

Im verarbeitungsorientierten Ansatz der PT liegt der Fokus nicht auf formal korrekt realisierten Flexionsendungen, sondern auf der Frage, ob z. B. im Fall einer Pluralmarkierung, erkennbar ist, dass innerhalb einer Nominalphrase (NP) ein Informationsaustausch zwischen Numeral und Nomen durchgeführt wurde, z. B. *vielen Hund-e*. Pienemann (1998: 113) betrachtet das Entschlüsseln der Form-Funktionszusammenhänge zur Produktion korrekter morphologischer Formen als eigenständigen Lernprozess. Dieser erfordert die Entwicklung eines Theoriemoduls, das mit dem Erwerbsprozess interagieren kann (ebd.).

“These form-function relationships constitute a learning task which is quite different from the principle of sharing the diacritic features on which all these affixation processes are based” (Pienemann 1998: 155).

Entsprechend gliedert Pienemann (1998: 154) den Morphosyntaxerwerb in zwei Komponenten:

a) Das Lernen morphologischer Formen in Bezug auf ihre Funktion. Die Komplexität der Lernaufgabe wird durch die Beziehung zwischen diakritischen Merkmalen⁵⁶ und morphologischer Endung bestimmt: Da oft mehrere diakritische Merkmale durch ein Morphem repräsentiert werden, korreliert z.B. das Morphem *-es* mit den diakritischen Merkmalen *Genitiv*, *Singular*, *Maskulin* und *Neutrum*. Die Pluralmarkierung zeigt hingegen das umgekehrte Phänomen, indem das diakritische Merkmal *Plural* durch unterschiedliche Morpheme, z. B. *-er*, *-s*, *-en*, *-e*, ... repräsentiert wird.

b) Den Erwerb von Verarbeitungsprozessen, die für den Austausch und die Unifizierung grammatischer Informationen notwendig sind.

⁵⁶ diakritisches Merkmal = Ein veränderliches Merkmal eines Wortes, welches durch seine konzeptuelle Repräsentation, d. h. seine Funktion im Satz entsteht (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Im Morphosyntaxerwerb werden zuerst lexikalische Morpheme erworben, wie z. B. die Artikel in der Kategorie NOM, da das Genus bereits mit dem Nomen im Lexikoneintrag gespeichert ist. Danach werden intraphrasale Morpheme und schließlich interphrasale Morpheme erworben. Diese Reihenfolge ist auf die zunehmende Komplexität des Informationsaustausches innerhalb und zwischen den Phrasen zurückzuführen (siehe zur *Processing Hierarchy* Abschnitt 3.4.1.1).

Lexikalische Morpheme werden im L2-Erwerb sehr früh produziert (Pienemann 1998: 114). Zu dieser Gruppe Morphemtypen gehört im Deutschen der Zeitmarker *-te* (Präteritum). In den Ausführungen zu Levelts Sprachproduktionsmodell (siehe Abschnitt 3.2) wurde erkennbar, dass der Zeitaspekt ein Teil der konzeptuellen Idee ist und daher im lexikalischen Eintrag repräsentiert wird. Die Realisierung des Zeitaspekts erfordert entsprechend keinen Informationsaustausch mit anderen Konstituenten, die erforderlichen diakritischen Merkmale werden direkt aus dem lexikalischen Eintrag bezogen (ebd.). Intraphrasale Morpheme gleichen diakritische Merkmale zwischen dem Kopf einer Phrase (*head*) und seiner modifizierenden Komponente an. Interphrasale Morpheme teilen diakritische Merkmale zwischen NP_{subj} und VP und führen zur Subjekt/ Verb-Kongruenz. Empirische Daten aus dem Korpus *Guy*⁵⁷ zeigen, dass dieser Typ des Informationstransfers zeitlich in Phase 4 des Wortstellungserwerbs fällt und mit der Fähigkeit, die Verbzweitstellung zu produzieren, korreliert (Pienemann 1998: 113).

Demzufolge wird in der PT ein Zusammenhang zwischen syntaktischer und morphologischer Entwicklung vermutet, d. h. dass sich die morphologische Entwicklung auf syntaktische Bezugspunkte im Wortstellungserwerb beziehen lässt. Analog der *Processing Hierarchy* werden in der folgenden Tabelle dem Wortstellungs- und Morphosyntaxerwerb die entsprechenden Prozesse des Informationsaustausches zugeordnet:

⁵⁷ *Guy* stellt einen Datenkorpus dar, der über einen Zeitraum von zwei Jahren bei einem Studenten der Universität Sydney erhoben wurde. *Guy* hatte Englisch als Erstsprache erworben und an der Universität begonnen Deutsch als Fremdsprache zu lernen.

Phase	Informations- austausch	Morphosyntax- erwerb	Wortstellungs- erwerb	Prozessebene
5	---	---	V-final	Nebensatz
4	interphrasal	Subjekt/ Verb- Kongruenz	INV	Hauptsatz
3	phrasal	Plural-Kongruenz	ADV	Phrasen
2	kein Austausch	Präteritum (,te'), etc.	SVO	lexik. Kategorie
1	kein Austausch	,Wörter'	---	---

Tab. 3.6-1 Verarbeitungsprozesse zum Erwerb der Wortstellung und der Morphosyntax im Deutschen (aus: Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi/ Håkansson 2005: 97), (übersetzt ins Deutsche von I.W.).

Die Vorhersagen in der PT für den Wortstellungserwerb und den Erwerb von Aspekten der Morphosyntax bestätigten sich in vielen Untersuchungen mit typologisch unterschiedlichen Sprachen. Von einigen Autoren werden diese, aufgrund abweichender Beobachtungen in eigenen Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, jedoch kritisch diskutiert. Kritische Einwände von Diehl et al. (2000), Tschirner (1999), Meerholz-Härle und Tschirner (2001) werden in Kapitel 5 im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Studie diskutiert.

3.7 **DIE ERWERBSSEQUENZ DES VERBALKASUS IM DEUTSCHEN AUS DER SICHT DER PT**

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Studie *The Acquisition of the German Case System by Foreign Learners* von Baten (2013), der aus der Sicht der *Processability Theory* (PT) den Erwerb des Verbalkasus und des Kasus in Präpositionalphrasen bei niederländischen Sekundarstufenschülern und Studenten untersuchte und für die beiden Kasusbereiche jeweils eine Erwerbssequenz ermittelte. Die Sequenz des Verbalkasus stellt die Untersuchungsperspektive für die Analyse des Kasuserwerbs im Schriftzweitspracherwerb der bilingualen gehörlosen Schüler dar.

Den Erwerb des deutschen Kasus untersuchte Wegener (1995a; 1995b) in einer umfangreichen Studie im natürlichen Zweitspracherwerb bei russischen, polnischen und türkischen Grundschulkindern. Für den Kasuserwerb im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) liegen Daten aus der Genfer Forschungsgruppe des DiGS-Projektes (Deutsch an Genfer Schulen) von Diehl et al. (2000) vor, die bei Schülern mit Französisch als L1 erhoben wurden. Beide Studien haben vorwiegend den Verbalkasus untersucht, die Ergebnisse beider Studien stellen daher wichtige Bezugsstudien dar.

Kasuserwerb bedeutet den Erwerb der konzeptuellen Kategorien NOM, GEN, DAT, AKK und gleichzeitig die Fähigkeit, diese Kategorien durch morphologische Mittel anzuzeigen. Der Erwerb dieses Form-Funktionssystems stellt für viele Deutsch-Lernende eine Herausforderung dar, da viele Kasusformen mehrdeutig sind, z. B. markiert der Artikel *die* weiblichen Nomen im NOM, Singular, weibliche Nomen im AKK Singular und sämtliche Kasus im Plural.

3.7.1 DIE ERWERBSSEQUENZ DES VERBALKASUS IN VERBALEN ARGUMENTEN

Baten (2013) entwickelte aus dem theoretischen Rahmen der PT heraus einen Erklärungsansatz für den L2 Kasuserwerb im Deutschen. Dieser Ansatz führt zu einer Sequenz, deren Erwerbsstufen vorhersagbar sind. Dies ist ein Novum in diesem Forschungsfeld, da die bisher umfangreichste Untersuchung von Wegener (1995a; 1995b) keine einheitliche Hypothese zum Kasuserwerb ermitteln konnte. Im Folgenden werden die bisherigen Erkenntnisse zum Kasuserwerb aus den Studien von Wegener (1995a) und Diehl et al. (2000) zusammengefasst und auf dieser Grundlage die Ergebnisse von Baten (2013) dargelegt.

Im Hinblick auf eine Erwerbsequenz für Kasus ist eine wesentliche Erkenntnis, dass sich, unabhängig von der L1 der Probanden, die Erwerbsprozesse sowie auftretende Erwerbsphänomene, wie z. B. die Übergeneralisierung, gleichen (Wegener 1995b: 352). Wegener erklärt dies größtenteils aus der Perspektive der GB-Theorie⁵⁸ mit der Valenz-Theorie⁵⁹, nach der die Lernenden zuerst sukzessiv die Phrasenstrukturen aufbauen und dann die Kasusmarkierungen ergänzen (ebd). Sie zieht jedoch auch allgemeine kognitive

⁵⁸ GB = Government & Binding Theory, Chomsky (1981)

⁵⁹ Valenztheorie (Tesnière 1959)

und funktionale Prinzipien zur Erklärung hinzu. Als funktionale Prinzipien identifiziert Wegener (1995a: 163-165) Validität (*validity*), Prägnanz (*saliency*), Frequenz (*frequency*). Ein Morphem hat eine hohe Validität, wenn es sich distinktiv von anderen unterscheiden lässt. Dativmorpheme (*-em*) und Personalpronomen (*ihr, ihm*) haben beispielsweise eine hohe Validität, was möglicherweise den Erwerb erleichtert (ebd.). Prägnanz bezieht sich auf Ähnlichkeiten bei unbestimmten/ bestimmten Artikeln und Personalpronomen innerhalb einer Kasus-kategorie, z. B. AKK *einen, den, ihn* oder DAT *einem, dem, ihm*, die sich möglicherweise auch als Lernvorteil auswirkt (ebd.). Auch einer hohen Frequenz einzelner Kasusmorpheme im sprachlichen Input wird ein begünstigender Einfluss zugeschrieben (ebd.). Wegener (1995a: 169) sieht Frequenz als Grund dafür, dass die Kategorie NOM vor der Kategorie AKK bei direkten Objekten erworben wird. Eine frühe Kategorie ist daher auch DAT in Präpositionalphrasen (*Das Baby liegt **im** Kinderwagen.*), da lokale Angaben häufiger auftreten als direktive (*Die Mutter schaut **in** den Kinderwagen.*). Dementsprechend wird AKK in Präpositionalphrasen erst später erworben.

Die Erklärungsansätze von Wegener (1995b) ergeben nach Baten (2013: 87) unterschiedliche Hypothesen zum Kasuserwerb und führen letztendlich zu keiner Erwerbsreihenfolge, deren Stufen vorhersagbar sind.

Diehl et al. (2000) ermittelten in ihrer Untersuchung eine Entwicklungssequenz für den Kasuserwerb in Nominalphrasen, die von einem Ein-Kasus-System zu einem Drei-Kasus-System verläuft. Diese Erwerbsreihenfolge, die bei Schülern mit Französisch als L1 im DaF-Unterricht ermittelt wurde, ähnelt dem von Wegener (1995b) erkannten Erwerbsverlauf bei Schülern im natürlichen Zweitspracherwerb (DaZ). Ein Unterschied besteht jedoch darin, dass bei den französisch-schweizer Schülern mit DaF-Unterricht keine initiale Phase ohne Kasusmarkierungen auftritt, im Gegensatz zu den Schülern im DaZ-Erwerb. Wegener (1995a) begründete diese Phase damit, dass in den L1 ihrer Probanden, Türkisch, Polnisch, Russisch, keine Artikel vorkommen und der Erwerb dieser Struktur die unmarkierte Phase zur Folge habe.

Der Kasuserwerb der DaF-Gruppe von Diehl et al. (2000) gliedert sich wie folgt:

Phase I	Ein-Kasus-System	nur NOM
Phase II	Ein-Kasus-System	NOM, AKK, DAT in unsystematischer Anwendung
Phase III	Zwei-Kasus-System	Subjekt im NOM; Objekt im AKK oder DAT in unsystematischer Anwendung
Phase IV	Drei-Kasus-System	Systematische Markierung des NOM am Subjekt; AKK und DAT Markierung an Objekten

Tab. 3.7.1-1 Die Sequenz für den Verbalkasus von Diehl et al. (2000)
(nach Baten (2013: 99), (ins Deutsche übersetzt von I.W.).

Diehl et al. (2000: 231-237) gehen davon aus, dass ein funktionaler Kasuserwerb, angezeigt durch eine formale Opposition zwischen Kasus rectus (NOM) und Kasus obliquus (AKK, DAT), erst in der Stufe III anzusiedeln ist. Die Übergeneralisierung des AKK werten die Autorinnen als Zeichen für den Erwerb der Kategorie AKK (ebd. 235). In Bezug auf die ermittelte Sequenz von Diehl et al. (2000) bezweifelt Baten (2013: 101), dass die Schüler in Phase I bereits die Kategorie NOM erworben haben, in Phase II jedoch morphologische Mittel nur unsystematisch verwenden. Er vermutet, dass in den Phasen I und II erst eine vorkategoriale Differenzierung vorliegt.

„This means that the learner distinguishes, on the one hand, a (subject) NP which receives case on account of its agreement with the verb, and on the other hand any other NP which lacks agreement“ Baten (2013: 101).

Obwohl im Französischen die Kategorien NOM, AKK und DAT ebenfalls grammatische Funktionen darstellen, können die Lernenden dieses Wissen nicht in den Deutscherwerb transferieren, sondern müssen die Verarbeitungsprozesse für Kasus in der L2 von Beginn an neu erwerben (Baten 2013: 101). Aus der Sicht der PT formuliert Baten (ebd.) als Kernprozesse des Kasuserwerbs

- a) die Merkmalsunifizierung (*feature unification*) und
- b) die Projektion der C- auf die F-Struktur analog der *Topik Hypothese*.

Den Kasuserwerbsprozess gliedert Baten (2013) in drei Phasen:

a) *Unmarked Alignment* Phase: Das Grundmuster aller Lerneräußerungen entspricht der SVO-Struktur, da nur vereinfachte Satzverarbeitungsprozesse verfügbar sind. Die Grammatik wird durch das kanonische Satzmuster organisiert, als Kasusmarker werden nur *default*-Marker verwendet bzw. werden alle Nomen mit NOM gekennzeichnet.

b) Phase der Positionsmarkierung: Es finden direkte Projektionen zwischen den Positionen der Argumente in der A-Struktur und den grammatischen Funktionen der F-Struktur statt (Baten 2013: 117). Im Abschnitt 3.6.2 wurde auf der Grundlage von Lees *Universal Scale of Unmarked Mapping* das Prinzip des *direct mapping* erläutert, nach dem die erste NP (Subjekt) auf der initialen Position des Agens abgebildet und der Kategorie NOM zugeordnet wird. Die nächste NP in nicht-initialer Position ist stärker markiert, wird auf die Position des Nicht-Agens projiziert und mit der Kategorie Nicht-NOM versehen. Daraus ergibt sich, dass Kasusmarkierungen, die in dieser Phase der Positionszuweisung produziert werden, mit den kanonischen Positionen der Argumente korrespondieren (Baten 2013: 118). Der folgende Satz veranschaulicht diesen Zusammenhang:

Der Hund	jagt	den Hasen.
AGENS		Nicht-AGENS
initiale NP		nicht-initiale NP
SUBJ		Nicht-SUBJ
NOM		Non-NOM

Abb. 3.7.1-1 Beispielsatz zum *direct mapping* in der Phase SVO (nach Baten 2013: 99), (ins Deutsche übersetzt von I.W.).

Das Prinzip des *direct mapping* äußert sich in der Interlanguage durch Markierung der präverbalen NP mit NOM und der postverbalen NP mit Nicht-NOM bzw. AKK. Auch Diehl et al. (2000: 235f.) beobachteten diese positionsbezogenen Markierungen als langanhaltendes Phänomen bei ihren Probanden, das daran erkennbar ist, dass das postverbale Argument auch in einem funktionalen DAT-Kontext als AKK realisiert wird.

„These findings demonstrate that case markers at this stage are in fact not being used functionally, given that the case markers only correspond to the default position. Thus, the morphological markers that learners use at this stage are not case markers because case only exists when the learner knows its function“ (Baten 2013: 119).

Entsprechend bezeichnet Baten (ebd.) in dieser Phase morphologische Kasusmarkierungen als Positionsmarker (*position marker*). Bevor die morphosyntaktische Funktion von Kasusmarkierungen erkannt und diese als Funktionsmarker (*functional marker*) verwendet werden können, wird die nicht-lineare Satzstruktur des Deutschen erworben. Diese Entwicklung beginnt in der Phase INV des Wortstellungserwerbs. Zu Beginn werden Adverbien und adverbiale Temporalbestimmungen in die Topikposition bewegt, sodass das Subjekt von der initialen Topikposition unterschieden wird und in die postverbale Stellung rückt (siehe zum Wortstellungserwerb Abschnitt 3.5). Durch diese Bewegung entsteht in der Phase INV ein nicht-linearer Satzbau, der keine 1:1 Projektion mehr von der C-Struktur auf die F-Struktur zulässt.

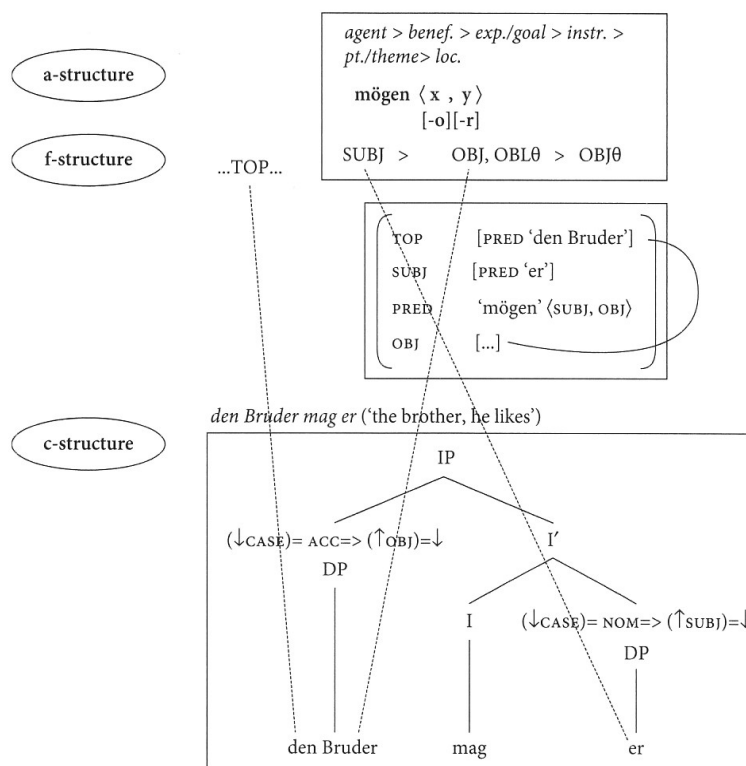


Abb. 3.7.1-2 Projektionen zwischen A-, F- und C-Struktur (aus: Baten 2013: 120).

Der obere Kasten bildet die Struktur der thematischen Rollen in der A-Struktur ab. Im mittleren Kasten steht die Attribut-Werte-Matrix der F-Struktur, die verdeutlicht,

dass das Objekt als verbales Argument seine Position verlassen hat und in die Topik-Position gerückt ist. Das untere Rechteck zeigt die nicht-lineare C-Struktur mit topikalisiertem Objekt und eingerücktem Subjekt.

Die Verknüpfung zwischen Objekt und Topikposition erfolgt über einen grammatischen Informationsaustausch, der den Satzverarbeitungsprozess der Inversion hervorbringt sowie, als Merkmal der konfigurativen Eigenschaften des Deutschen, die morphosyntaktische Kasusmarkierung.⁶⁰ Wird das topikalisierte Objekt als obliquer⁶¹ Kasus markiert, kann man von einer funktionalen Kasuszuweisung ausgehen, da die Markierung positionsunabhängig erfolgt.

Die Entwicklungssequenz des Deutschen als L2 für den Wortstellungs- und Kasuserwerb in NP bildet folgende Tabelle ab (Lesart von unten nach oben):

Verarbeitungsprozess	Projektion der C- auf die F-Struktur	Wortstellung	Kasusmarkierung
Satzverarbeitung interphrasale Prozesse	TOPIK = OBJ	OVS INV/ V	IV. Phase: Funktionsmarker in NP (nicht-lineares Satzmuster und Objekt-Topikalisierung) III. Phase: Positionsmarkierung bei ditransitiven Verben SUBJ _{NOM} - V - IO _{DAT} - DO _{AKK}
intraphrasale Prozesse	TOPIK = ADJ	*ADV(XP + kanonisches Satzmuster)	
kategoriale Prozesse	TOPIK = SUBJ	NVN (in kanonischem Satzmuster)	II. Phase: direct-case-mapping- Prinzip NOM><Nicht-NOM NOM><AKK I. Phase: <i>Default-stage</i> keine Kasusmarkierung (nur NOM) und 1:1 Markierung (lexical mapping) durch kanonisches Satzmuster

Tab. 3.7.1-2 Die Entwicklungssequenz für Wortstellung und Verbalkasus (Darstellung nach Baten (2013: 121), adaptiert und ins Deutsche übersetzt von I.W.).

⁶⁰ Baten (2013: 122) betont, dass er keinen kausalen Zusammenhang zwischen Wortstellungs- und Kasuserwerb sieht und auch keine zeitliche Parallelität.

⁶¹ obliquer Kasus = Dativ, Akkusativ, Genitiv; Kasus rectus = Nominativ

In der Phase der kategorialen Prozesse werden neu gelernte Wörter einer grammatischen Kategorie zugeordnet. Die Kenntnis der grammatischen Kategorie ermöglicht eine kanonische Wortfolge, die sich aus der Zuweisung der grammatischen Funktionen der F-Struktur auf die Argumentfolge der A-Struktur nach dem Prinzip des *lexical mapping* ergibt. Das initiale Nomen wird auf die Position des AGENS projiziert, das zweite Nomen in postverbaler Position auf das PATIENS. Es treten Nominativmarkierungen auf, wie die Artikel *der, die, das*, die als lexikalische Morpheme zum Lexem gehören. Da diese mit dem Nomen gespeichert sind, können sie ohne Informationsaustausch produziert werden.

In der Phase der intraphrasalen Prozesse ist die Merkmalunifizierung zwischen dem *head* und der Konstituente möglich. In diesem Fall übernimmt das Nomen der NP die *head*-Funktion und seine diakritischen Merkmale (Numerus) werden innerhalb der Nominalphrase (NP) angeglichen.

Das zeigt, dass die Lernenden in dieser Spracherwerbsphase noch nicht in der Lage sind, Kasusmerkmale phrasenübergreifend zu verarbeiten, sondern analog des *direct mapping*-Prinzips über die Zuweisung von Subjekt und Nicht-Subjekt im kanonischen Satzmuster entscheiden. Auch bei Diehl et al. (2000: 235-237) finden sich Beispiele dafür, dass Lernende das satzinitiale Argument mit NOM und postverbale Subjekte mit AKK markieren.

Auch bei ditransitiven Verben wird zuerst eine Phase der positionsbezogenen Markierung angenommen, wobei den Positionen folgende Funktionen zugewiesen werden:

<i>Subjekt – Prädikat – indirektes Objekt – direktes Objekt</i>
NOM DAT AKK

Bei ditransitiven Verben wird das indirekte Objekt (IO) mit Dativ, das direkte Objekt (DO) mit Akkusativ gekennzeichnet. Dass diese Markierung positionsbezogen erfolgt, wird bei Satzumstellungen erkennbar: Bevor ein Objekt nicht funktional markiert wird, nimmt ein umgestelltes Objekt seine Kasusmarkierung nicht mit, sondern bekommt eine Markierung entsprechend seiner neuen Position.

c) In der dritten Phase ist die grammatische Information über Phrasengrenzen hinweg austauschbar bzw. unfizierbar, was in der Terminologie der PT als interphrasaler Informationsaustausch bezeichnet wird. Die funktionale Kasuszuweisung in der NP ist differenziert als DAT oder AKK möglich. Transitiven Verben kann nun ein Dativ- oder Akkusativobjekt zugewiesen werden.

transitives Verb: Der Mann sieht den Jungen.
 Den Jungen sieht der Mann.

Wenn die Fertigkeiten zur Satzverarbeitung erworben sind, kann auch in der Satzstruktur mit ditransitivem Verb Nicht-Linearität auftreten und eine funktionsbezogene Kasuszuweisung realisiert werden. Das bedeutet, dass die kanonische Wortfolge für die Abbildung semantischer Beziehungen überflüssig wird. Erst durch funktionales Markieren mit morphologischen Mitteln können Sätze mit folgenden Satzmustern produziert werden:

ditransitive Verben: Die Frau gibt dem Jungen das Brot.
 Die Frau gibt das Brot dem Jungen.
 Das Brot gibt die Frau dem Jungen.
 Dem Jungen gibt die Frau das Brot.

Aus der Perspektive eines L2-Lernenden ist das kanonische Satzmuster deutlich leichter zu produzieren, als das Inversionsmuster, da mithilfe der Positionsmarkierung die komplizierten morphosyntaktischen Kasusmarkierungen umgangen werden können.

Auf der Grundlage seiner Daten betont Baten (2013: 213), dass die Phase der Positionsmarkierung für die weitere Entwicklung bedeutend zu sein scheint, um die funktionalen Kasusmarker zu erwerben, denn das Prinzip des *direct mapping* ist die Voraussetzung für den anschließenden Erwerb einer funktionalen morphosyntaktischen Kasusmarkierung.

4. METHODIK

Dieses Kapitel beschreibt die Forschungsmethode, die der vorliegenden Studie zugrunde liegt. Im Fokus der Studie steht die Untersuchung ausgewählter Aspekte der Grammatikentwicklung im Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler in der Sekundarstufe I. Ziel der Untersuchung ist, zu prüfen, ob sich die grammatische Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb gehörloser Schüler mit DGS als L1 mit einer allgemeinen Zweitspracherwerbstheorie erklären lässt. Zur theoretischen Fundierung dieses neuen Ansatzes wurde die *Processability Theorie* (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) zugrunde gelegt, die auch gleichzeitig als theoretische Grundlage der Auswertungsmethodik dient.

Im Folgenden wird die Probandengruppe vorgestellt und das Datenerhebungsverfahren beschrieben. Anschließend wird das Verfahren der ‚Distributionsanalyse‘ für die Datenanalyse beschrieben und die ‚Erwerbskriterien‘ für die drei Untersuchungsbereiche definiert.

Für jeden der drei Untersuchungsbereiche Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Kasus in verbalen Argumenten wird das strukturelle Vorgehen detailliert erläutert.

4.1 DAS ERHEBUNGSDESIGN

4.1.1 PROBANDENGRUPPE DER BILINGUALEN GEHÖRLOSEN SCHÜLER

Die Datenerhebung erfolgte an der Samuel-Heinicke-Realschule mit dem Förderschwerpunkt Hören in München. Sie umfasst einen Zeitraum von fünf Jahren und bezieht sich auf die Jahrgangsstufen 5-9. Die Auswahl der Schüler erfolgte nach *den* folgenden Kriterien:

- a) Familiensprache DGS, d. h. Schüler hat DGS als Erstsprache erworben (oder eine andere Gebärdensprache)
- b) Hörstatus hochgradig hörgeschädigt/ taub

- c) Beginn des Deutschlernens in der Frühförderung/ SVE
(mündlich/ schriftlich) und Schriftspracherwerb Deutsch
spätestens ab der 1. Klasse
- d) zu Beginn der Studie im 6. bzw. 7. Schulbesuchsjahr
(Klasse 5 bzw. 6)

Die ursprüngliche Gruppe bestand aus sieben Schülern, durch Klassenwiederholung und Schulwechsel mussten drei Schüler die Gruppe verlassen. In Klasse 6 kamen zwei Schüler hinzu, sodass eine Gruppe von sechs Schülern bis zur 9. Klasse kontinuierlich untersucht werden konnte. Diese Gruppe besteht aus drei Mädchen *Alisa*, *Alea* und *Ruth* und drei Jungen *Leon*, *Oskar* und *Robert*.

Alle Schüler haben eine fünfjährige Grundschulzeit mit der vorgegebenen Wiederholung der 4. Klasse ⁶² an unterschiedlichen Förderzentren für den Förderschwerpunkt Hören in Bayern durchlaufen. Drei Schüler *Leon*, *Alisa* und *Ruth* hatten bereits in der Grundschule von Klasse 1 bis 4 bilingualen Deutschunterricht in deutscher Gebärden- und Lautsprache und somit auch Unterricht in Deutscher Gebärdensprache.⁶³ *Oskar*, *Robert* und *Alea* wurde der Deutschunterricht monolingual in Deutsch mit lautsprachbegleitenden Gebärden erteilt, sie hatten keinen DGS Unterricht. Da die Schüler an Grundschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören nach dem Regelgrundschullehrplan⁶⁴ unterrichtet werden, hatten alle Schüler in der Grundschule als weitere Spracherfahrung Englischunterricht.

Alle Schüler erbrachten am Ende der Grundschulzeit den in Bayern erforderlichen Notendurchschnitt von mindestens 2,6 für den Übertritt an die Realschule und konnten somit ohne Nachprüfung aufgenommen werden. Im Rahmen der Studie wird diese

⁶² Die Jahrgangsstufe 4 wurde in der Erhebungszeit an bayerischen Schulen mit dem FZ Hören regulär wiederholt.

⁶³ In Bayern ist der Deutschunterricht an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören in fünf Sprachlerngruppen (SpLG) organisiert. In Sprachlerngruppe III wird der Unterricht in deutscher Lautsprache mit lautsprachbegleitenden Gebärden erteilt. In Sprachlerngruppe IV unterrichtet (sofern die Personalsituation es zulässt) ein Lehrerteam aus einer gehörlosen und einer hörenden Lehrkraft, sodass eine bilinguale Unterrichtskommunikation in deutscher Gebärden- und Lautsprache (mit lautsprachbegleitenden Gebärden) möglich ist (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005): *Unterricht in Gebärden- und Lautsprache*).

⁶⁴ Lehrplan für die Grundschule in Bayern (2001) und Lehrplanergänzung für die bayerischen Grundschulen zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören (2005).

Qualifikation als Einschätzung der kognitiven Voraussetzungen für schulisches Lernen gewertet. Daraus wird die Annahme abgeleitet, dass alle Schüler über ausreichende kognitive Fähigkeiten zum Sprachlernen verfügen.

Alle Schüler haben gehörlose Eltern. Fünf von sechs Schülern sind mit DGS als Erstsprache aufgewachsen. Für Ruth war DGS die Zweitsprache, ihre Erstsprache ist türkische Gebärdensprache, die deutsche Sprache ist für sie somit Drittsprache in mündlicher und schriftlicher Form.

Alle Schüler sind entsprechend ihres physiologischen Hörstatus als taub zu bezeichnen. Fünf Schüler tragen Hörgeräte, jedoch kann nur *Ruth* von ihren Hörhilfen soweit profitieren, dass sie, unter Zuhilfenahme des Absehens, Lautsprache verstehen kann. *Oskar*, *Leon*, *Alisa* und *Robert* können lautsprachliche Informationen ausschließlich über das Absehen erschließen. *Alea* wurde im Alter von acht Jahren ein Cochlea Implantat implantiert, sie kann seitdem Lautsprache wahrnehmen und mithilfe des Absehens inhaltlich erschließen und lautsprachlich kommunizieren.

Vier Schüler haben bereits seit der 5. Klasse an der Studie teilgenommen, *Alisa* war zu diesem Zeitpunkt 10;01 Jahre alt, *Leon* 12;02, *Oskar* 10;01 und *Ruth* 11;02. Zwei Schüler kamen erst zu Beginn der 6. Klasse an die Realschule, sodass *Robert* zu Beginn der Datenerhebung 13;02 Jahre alt war und *Alea* 12;08.⁶⁵

⁶⁵ Altersangabe: 10;01 bedeutet 10 Jahre und 1 Monat

Schüler	Oskar MO11	Ruth MO12	Leon MO13	Alisa MO14	Robert MO18	Alea MO19
Alter zum Untersuchungsbeginn	10;01 Kl. 5	11;02 Kl. 5	12;02 Kl. 5	10;01 Kl. 5	13;02 Kl. 6	12;08 Kl. 6
Hörschädigung	taub	beidseits hochgr. Innenohr- Swh/taub	taub	beidseits hochgr. Innenohr- Swh/taub	taub	beidseits hochgr. Innenohr- Swh/taub
Hörgerätetechnik	HdO ⁶⁶	HdO	HdO	HdO	HdO	CI
Hörstatus Eltern/ Kommunikation in der Familie	ghl/ DGS	ghl 1. TID ⁶⁷ 2. DGS 3. LS/ D	ghl/ DGS	ghl/ DGS	ghl/ DGS	ghl/ DGS
Jahre Bilingualer Unterricht vorher	0	5	5	5	0	0
Schulbesuchsjahre zu Beginn der Studie	5	5	5	5	6	6

Tab. 4.1-1 Schülerdaten

Alle Schüler besuchten an der Realschule von der 5. bis zur 9. Jahrgangsstufe die bilinguale Sprachlerngruppe. Der Deutschunterricht umfasst in den Jahrgangsstufen 5 und 6 pro Woche sechs Stunden Deutsch, für die Jahrgangsstufen 7 bis 9 jeweils fünf Stunden und wird im Teamteaching von einer gehörlosen und einer hörenden Lehrkraft erteilt. Außerdem erhielten die Schüler wöchentlich zwei Stunden Unterricht im Fach DGS. An der Realschule mit dem Förderschwerpunkt Hören wird der Deutschunterricht nach dem Regellehrplan für die 6-stufige Realschule ⁶⁸ unter Berücksichtigung der Lehrplanergänzung für den Förderschwerpunkt Hören erteilt.

⁶⁶ HdO = ‚Hörgerät hinter dem Ohr‘

⁶⁷ TID = Türk Isaret Dili (türkische Gebärdensprache)

⁶⁸ Lehrplan Deutsch für die 6-stufige Realschule in Bayern und Lehrplanergänzung für die bayerische Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören.

4.1.2 DAS VERFAHREN ZUR DATENERHEBUNG UND - AUFBEREITUNG

Über einen Zeitraum von fünf Jahren wurden zur Dokumentation der Entwicklung in den folgenden drei Bereichen Daten erhoben:

- I. Schriftsprache
- II. Lesekompetenz
- III. Gebärdensprache

4.1.2.1 DIE DATENERHEBUNG IN DEN BEREICHEN SCHRIFT- UND GEBÄRDENSPRACHE

Die Schrift- und Gebärdensprachentwicklung von den sechs bilingualen gehörlosen Schülern wurde in einjährigen Abständen, stets um Weihnachten herum, durch eine Nacherzählung dokumentiert. Das Korpus dieser Erhebung besteht aus 28 Texten und 28 Filmaufnahmen. Von *Leon*, *Alisa*, *Ruth* und *Oskar* liegen jeweils fünf Texte und Filme vor, von *Robert* und *Alea*, die erst in der 6. Klasse an die Realschule kamen, jeweils vier.

Für die Datenerhebung wurde das Verfahren der *Spontansprachprobe* gewählt. Durch das Impulsmaterial und die Aufgabenstellung (Erzählung) war die schriftliche Äußerung in einem gewissen Maße bereits vorstrukturiert. Berg (2002: 4f.) beschreibt die Spontansprachprobe als Erhebungsmethode für mündliche Äußerungen in einer möglichst ungezwungenen kommunikativen Situation. Die Äußerungen werden aufgezeichnet, transkribiert und unter qualitativen und quantitativen Aspekten analysiert. Berg (ebd.) weist daraufhin, dass in diesem Verfahren nur das prozedurale Wissen, das durch Spielsituation oder Aufgabenstellung elizitiert und in der Produktion sichtbar wird, beurteilt werden kann, nicht das deklarative Sprachwissen.⁶⁹ Zu bedenken ist auch, dass in einer freien Sprachproduktion Vermeidungsstrategien leicht angewendet werden können und den eigentlichen Entwicklungsstand und das Regelwissen verwischen (Berg 2002: 5).

⁶⁹ Die Dichotomie von deklarativem und prozeduralem Sprachwissen wird in der kognitiven L2-Forschung diskutiert. Beide Wissensformen ermöglichen sprachliches Handeln (Performanz), wobei deklaratives Wissen, das *knowing that*, unabhängig von Handlungen vorhanden ist, das prozedurale Wissen durch Handlungsgebundenheit und Dynamik charakterisiert ist und aktiv konstruierende sprachliche Leistungen vollbringt (Kasper 1986: 198).

Um Ängste und Unsicherheiten bei den Schülern abzubauen und damit Vermeidungsstrategien entgegenzuwirken, wurden sie vor der Datenerhebung darüber informiert, dass ihre Texte nicht benotet würden, sondern für eine wissenschaftliche Studie gedacht seien. Anliegen der Studie sei, in den Texten zu erfassen, was die Schüler bereits schreiben können und nicht, was sie nicht können. Diese Textgrundlage soll Lehrern bei der Lesetextauswahl für den Unterricht Orientierung bieten.

Die Entscheidung für eine Spontansprachprobe mit Impulsfilm erfolgte in Orientierung an den Erfahrungen im Hamburger Bilingualen Schulversuch (Günther/Schäfer 2004) sowie an Schäfer (2005). Im Weiteren wurde auf die Ergebnisse der eigenen Pilotstudie zurückgegriffen, in der sich die Filme als starke Impulse erwiesen und die Schüler zu ausführlichen Textgestaltungen motiviert hatten.

Das Impulsmaterial bestand aus vier Kurzfilmen sowie einer Skizze.⁷⁰ Als Produktionsaufgaben sollten von den vier Kurzfilmen jeweils eine Nacherzählung und eine Anleitung zur Bedienung eines Handys schriftlich und in Gebärdensprache erstellt werden.

Die Textform der Nacherzählung, die bereits Thema im Deutschunterricht in Jahrgangsstufe 5 ist, wird zumeist an Bildergeschichten geübt. Um die Motivation in den Klassenstufen 5-7 zu erhöhen, wurde keine Bildergeschichte verwendet, sondern das attraktive Medium ‚Film‘ eingesetzt. Die Nacherzählung eines Kurztextes wurde vermieden, um durch eine möglicherweise schwache Lesekompetenz den Stand der Schriftsprachentwicklung nicht negativ zu beeinflussen. Auch wurden alle Filme ohne Ton und Untertitel gezeigt, um weder die Lese- noch die Hörfähigkeit als intervenierende Variablen bei der Beurteilung der Schriftsprachentwicklung berücksichtigen zu müssen. Da die Disneyfiguren sehr ausdrucksstark in Körpersprache und Mimik sind, lässt sich die Handlung sowie das Empfinden der Figuren in allen drei Filmen sehr gut nachvollziehen.

⁷⁰ Das Impulsmaterial wurde von Prof. Klaus-B. Günther und seiner Arbeitsgruppe am Institut für Gebärdensprach- und Audiopädagogik der Humboldt Universität zu Berlin erprobt und freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

In Klassenstufe 8 haben die Schüler bereits mit unterschiedlichen Textformen Erfahrungen gesammelt, u. a. Schilderungen, Dialoge, Erzählungen aus unterschiedlichen Erzählperspektiven. Außerdem wird ab Klasse 7 die Inhaltsangabe eingeführt und damit das Schreiben von stark strukturierten Textformen erarbeitet. Zu einer Inhaltsangabe gehört auch eine persönliche Stellungnahme zu einem gelesenen Text, die eine reflektierende Haltung zum Text erfordert. Daher wurde die freie Schreibaufgabe der ‚Handyanleitung‘ als Impulsmaterial für die 8. Klasse als geeignet betrachtet. Der Film *Balance* bietet nicht nur die Möglichkeit einer Nacherzählung, sondern, je nach Interpretationsgrad, auch einen Anreiz für eine reflektierende Stellungnahme zum Themenkomplex ‚die Gruppe als Team – individuelle Interessen in der Gruppe‘.

Die Datenerhebung wurde mit dem filmischen sowie mit dem bildlichen Impulsmaterial in folgenden Schritten durchgeführt: Zuerst betrachteten die Schüler den Film zweimal hintereinander. Anschließend erzählte jeder Schüler, getrennt von den anderen, die Handlung in DGS, wobei eine Filmaufnahme dieser gebärdensprachlichen Erzählung erstellt wurde. Die Filmaufnahme wurde unter Anleitung einer gehörlosen Lehrkraft erstellt. Die Lehrkraft instruierte die Schüler und diente als Kommunikationspartner für die Erzählung, um die Aktivierung des gebärdensprachlichen Modus zu sichern. Die Nacherzählung in DGS wurde vor der schriftlichen Erhebung durchgeführt, um die Eindrücke des Films und den Handlungsverlauf spontan in der Erstsprache wiedergeben und dabei auch festigen zu können.

Für die schriftliche Nacherzählung wurden die Schüler von einer hörenden Lehrkraft in einem Vorgespräch, welches in deutscher Lautsprache mit lautsprachbegleitenden Gebärden geführt wurde, zu einem Wechsel des Sprachmodus motiviert. Die Schüler wurden instruiert, die Aufgaben im Rahmen ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu bewältigen und möglichst keine Wörter oder Formulierungen zu erfragen. War dennoch Hilfe notwendig, wurden erfragte Wörter schriftlich vermerkt.

4.1.2.2 DAS IMPULSMATERIAL FÜR DIE NACHERZÄHLUNGEN

Klasse 5 ⇨ Pingu geht zum Fischen

(animierter Kurzfilm, Orig. *Pingu* (Staffel 1, Folge 4), Otmar Gutmann, 1986)

Inhaltsangabe:

In einer Eislandschaft geht ein Pinguin zum Angeln. Er setzt sich an ein Eisloch, hängt Seetang als Köder an seine Angel und wartet, dass ein Fisch anbeißt. Als er einen Fisch fängt, löst er ihn vom Haken, legt ihn neben sich und angelt weiter. In einem zweiten Eisloch taucht eine Robbe auf, die den Köder von der Angel frisst und unbemerkt den bereits gefangenen Fisch erneut an die Angel hängt. Nachdem der Pinguin den Betrug gemerkt hat, jagt er die Robbe, wobei diese sich verletzt. Pingu tröstet die Robbe, der Streit ist vergessen und sie trennen sich in Freundschaft.

Aufgabenstellung und Anforderungen des Textes:

Die Schüler wurden aufgefordert, sich den Film zweimal anzusehen und anschließend eine Nacherzählung zu gebärden und danach zu schreiben. Kernthema des Textes ist die List der Robbe, den Köder vom Haken zu klauen. Um dies zu erklären, müssen die Schüler die räumlichen Verhältnisse in der Situation beschreiben: die zwei Eislöcher, die Robbe, die zum einen im Eisloch hinter dem Rücken des Pinguins agiert und zum anderen unsichtbar unter dem Eis den Haken hervorholt. Die anschließende Verfolgungsjagd sowie das abschließende sich gegenseitige Beschenken erfordern eine grammatisch anspruchsvolle Markierung von direkten und indirekten Objekten.

Klasse 6 ⇨ Lambert, der kleine Löwe

(Kurzfilm, Orig.: *Lambert The Sheepish Lion*, Walt Disney, 1952)

Inhaltsangabe:

Das Löwenkind Lambert wird vom Storch versehentlich zu einer Löwenfamilie statt zu einer Schafherde gebracht. Die Schafmutter, die Lambert anstelle eines Lamms liebevoll annimmt, verteidigt ihn gegen die Rückholbemühungen des Storchs. Lambert wächst daher unter Schafen auf. Von den Lämmern wird er als Außenseiter belächelt, da er weder blöken noch mit seinen Hörnern boxen kann. Trotz seines starken Löwenkörpers entwickelt er eine ängstliche Schafsidentität. Eines Nachts wird Lamberts Mutter vom gefährlichen Wolf entführt, die Angstschreie seiner Mutter wecken in ihm seine wahre Löwenseele. Er jagt den Wolf davon, rettet seine Mutter und wird von den Schafen als Held gefeiert.

Aufgabenstellung und Anforderungen des Textes:

Die Schüler wurden aufgefordert, sich den Film zweimal anzusehen und anschließend eine Nacherzählung zu gebärden und zu schreiben. Das Thema des Textes ist die Stigmatisierung eines Außenseiters und dessen innere Wandlung zum Helden. Lambert und seine Mutter sind als ausdrucksstarke und sympathischen Figuren konzipiert, die elementare emotionale Konflikte erleben und darin dem Betrachter eine gute Identifikationsmöglichkeit bieten. Den Schülern eröffnet sich darüber ein empathischer Zugang zu den Figuren und motiviert zur sprachlichen Ausgestaltung. Sprachlich anspruchsvoll ist die Beschreibung von Gruppen und Einzelfiguren, die im Wechsel agieren und in der Erzählung Markierungen von Singular und Plural am Nomen sowie in der Subjekt/ Verb-Kongruenz erfordern. Im Weiteren müssen Zeitsprünge verstanden und durch Adverbialbestimmungen schriftlich ausgedrückt werden.

Klasse 7 ⇒ Der Zauberlehrling

(Kurzfilm, Orig.: *Fantasia (Mickey The Sorcerer's Apprentice)*, Walt Disney, 1940) (leicht gekürzt)

Inhaltsangabe:

Der Zauberlehrling ist eine Adaptation der berühmten Ballade von J. W. von Goethe. Micky, in der Rolle des Zauberlehrlings, ergreift heimlich die Chance mithilfe des Zauberbuchs seines Meisters seine Zauberkünste zu erproben. Er verzaubert den Besen, sodass dieser ihm die vom Meister aufgetragene Arbeit des Wasserholens abnimmt. Froh, dass nun der Besen für ihn arbeitet, schläft er ein. (In der Originalversion träumt Micky nun von einer Überschwemmungskatastrophe, die aus dem Impulsfilm jedoch herausgeschnitten wurde.) Micky wird vom kalten Wasser des überschwemmten Raumes geweckt. Verzweifelt versucht er, den Besen vom Wassertragen abzuhalten, aber er findet den richtigen Zauberspruch nicht. Schließlich zerhackt er den Besen mit einer Axt, aber aus jedem Holzspan entwickelt sich wieder ein Besen, der zum Brunnen läuft, Wasser holt und dieses ins bereits überlaufende Bassin schüttet. Schließlich kommt der Zauberer zurück, bannt die Wasserflut und bestraft Micky für seinen Leichtsinn.

Aufgabenstellung und Anforderungen des Textes:

Die Schüler wurden aufgefordert, sich den Film zweimal anzusehen und anschließend eine Nacherzählung zu gebärden und zu schreiben. Die Themen des Textes sind „die gerufenen Kräfte, die man nicht mehr los wird“. Micky ist der Sympathieträger in dieser

Handlung, der ausdrucksstark den Wechsel der Gefühle zwischen Ausgeliefert sein und Machtempfinden durchlebt. Er bietet den emotionalen Ansatzpunkt, um den Betrachter empathisch in die hochdramatische Situation nach Mickys Erwachen hineinzuziehen.

Sprachlich anspruchsvoll ist die Nacherzählung von komplexen Situationen, in denen die Handlungsmotive der Figuren erschlossen werden müssen. Agens und Patiens müssen durch morphosyntaktische Kasusmarkierungen distinktiv als Subjekt und Objekt kenntlich gemacht werden. Schnelle Wechsel von Zeit und Räumlichkeiten erfordern die Verwendung von Adverbialen Bestimmungen.

Klasse 8 ⇨ Skizze eines Handys und Impulsgeschichte

Aufgabenstellung und Anforderungen des Textes:

Die Lehrkraft gibt folgende Rahmenhandlung als Impulsgeschichte: *Stell dir vor, deine Oma lebt allein in einem einsamen Haus am Rand eines Dorfes. Zum Geburtstag schenkt deine Familie der Oma ein Handy, damit sie in Notsituationen Hilfe anfordern kann. Nun fragt dich deine Oma, ob du ihr die Funktionen der Handytasten erklären kannst. Schreibe eine Anleitung zur Bedienung des Handys. Beschränke dich auf die wesentlichen Funktionen, die deine Oma braucht.*

Die Rahmenhandlung stellt den emotionalen Anknüpfungspunkt dar, das Handy selbst dient als Beschreibungsgegenstand mit hohem Motivationsgrad. Die Textform konnten die Schüler selbst wählen, ein mündlicher Dialog, eine Anweisung in Briefform oder eine auktoriale Erzählung wären denkbar gewesen.

Klasse 9 ⇨ *Balance*

(animierter Kurzfilm, Christoph und Wolfgang Lauenstein, 1989)

Inhaltsangabe:

Auf einer Ebene stehen fünf (männliche) Figuren, die sich nur in gegenseitiger Absprache auf der Ebene bewegen können, um diese nicht aus der Balance zu bringen. Die Figuren beginnen zu angeln und einer zieht eine Kiste auf die Ebene. Alle wollen in die Kiste hineinschauen, aber sie können dies nur nacheinander, da sonst die Ebene in eine Schiefelage gerät und die Kiste sowie einige Figuren drohen über den Rand zu rutschen. Schließlich bricht ein Streit unter den Figuren aus, jeder will die Kiste haben ohne sich mit den anderen absprechen zu müssen. Eine Figur beginnt, die anderen Figuren nach und nach über den Rand der Ebene zu stoßen. Schließlich bleibt nur noch er allein. Als er sich siegesgewiss der Kiste nähert, gerät die Ebene in Schiefelage und er muss sich schnell auf die

entgegengesetzte Seite der Kiste retten, um nicht mit ihr gemeinsam abzustürzen. Er erkennt, dass er allein die Kiste nicht haben kann, sondern mindestens eine der Figuren gebraucht hätte, um sein eigenes und das Gewicht der Kiste auf der Ebene auszubalancieren.

Aufgabenstellung und Anforderungen des Textes:

Die Schüler wurden aufgefordert, sich den Film zweimal anzusehen und anschließend eine Nacherzählung zu gebärden und zu schreiben. Der Film ist thematisch und konzeptionell in zweierlei Hinsicht sehr reizvoll: zum einen bietet er eine äußerst schlicht inszenierte konkrete Handlung, in der es um eine Gruppe Figuren geht, die um eine Kiste streiten und dabei drohen von einer Ebene abzustürzen. Zum anderen verleitet der Film mit seinen anonymen unheimlichen Figuren, die eine emotionale Identifikation geradezu ablehnen, das Thema ‚Balance‘ auf einer abstrakten Ebene zu reflektieren. Sprachlich anspruchsvoll ist die Beschreibung des Phänomens ‚Balance‘, gezielt erfordert es die Verwendung von Konditional-, Final- und Kausalsätzen, um die Bewegungen auf der Ebene zu beschreiben.

4.1.2.3 DIE AUFBEREITUNG DER SCHRIFTSPRACHPROBEN

Das Textkorpus besteht aus 28 Texten. Von *Leon*, *Alisa*, *Ruth* und *Oskar* liegen jeweils fünf Texte vor, von *Robert* und *Alea* jeweils vier.

Die Länge der Texte variiert stark:

Schüler	Wortanzahl im kürzesten Text	Wortanzahl im längsten Text
Alisa	239 (Klasse 8)	495 (Klasse 6)
Alea	217 (Klasse 6)	405 (Klasse 7)
Leon	231 (Klasse 5)	404 (Klasse 6)
Oskar	127 (Klasse 5)	346 (Klasse 9)
Robert	167 (Klasse 8)	332 (Klasse 6)
Ruth	243 (Klasse 9)	522 (Klasse 7)

Tab. 4.1.2.3-1 Textlängen in den untersuchten Texten.

Die Texte der Schüler wurden manuell digitalisiert. Die Annotation erfolgte mithilfe eines Analyserasters, in dem pro Zeile jeweils ein Verb mit seinen prä- und postverbalen Argumenten eingetragen wurde.⁷¹

Es wurden nur Strukturen in das Korpus aufgenommen, die leserlich waren und entweder in der Zweitsprache Deutsch oder in der Erstsprache DGS einen Sinn ergaben. Bei Zweideutigkeiten, z. B. Kasusynkretismus (Akkusativ/ Nominativ im Singular oder Dativ/ Akkusativ im Plural) wurden die Strukturen im Kontext der individuellen Lernersprache bewertet oder in ihrer Mehrdeutigkeit in der qualitativen Auswertung beschrieben.

4.1.2.4 DIE DGS-FILMAUFNAHMEN

Die Bedeutung der DGS-Sprachproben in dieser Studie war zum einen der Beleg einer altersgemäßen Gebärdensprachkompetenz, um für die Dokumentation der Zweitsprachentwicklung eine adäquat entwickelte Erstsprache voraussetzen zu können. Zum anderen dient das DGS-Korpus als sprachlicher Datenpool für mögliche Fragestellungen, die sich aus der Schriftsprachentwicklung der Schüler ergeben können. Die Filmaufnahmen in DGS blieben in ihrer Rohfassung und wurden als Gesamtkorpora hinsichtlich Altersangemessenheit und spezifischer Fragestellungen beurteilt. Eine Einschätzung der Erzählungen erfolgte mit fachlicher Beratung durch zwei gehörlose Lehrkräfte, die mit DGS als Erstsprache aufgewachsen sind und über ein linguistisches Fachwissen in ihrer Muttersprache verfügen.

4.1.3 DIE LESETESTS

Um auch die rezeptive Seite der Schriftsprachkompetenz beurteilen zu können, wurde zu den Sprachstandserhebungen in den Jahrgangsstufen 6 und 8 auch die Lesekompetenz überprüft. Folgende Tests wurden durchgeführt:

Klasse 6: *ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis
Sechstklässler* von W. Lenhard und W. Schneider,
Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag, 2006.

⁷¹ vgl. zum Umgang mit Lernerkorpora im Kontext Deutsch als Fremdsprache Lüdeling (2008) und Lüdeling/ Walter (2009).

Klasse 7 und 8: *LGVT 6-12 Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 6–12* von W. Schneider, M. Schlagmüller, M. Ennemoser, Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag, 2007.

Der Lesetest ELFE 1-6 ist ein normierter Leseverständnistest für die ersten sechs Schuljahre. Dem Test liegt ein kognitionspsychologisches Leseverständnis zugrunde, das Lesen als einen hochaktiven Prozess zur Rekonstruktion von Bedeutungsinhalten versteht (Lenhard/ Schneider 2006: 13). Leseverstehen besteht zum einen aus dem möglichst schnellen und weitgehend automatisierten Dekodieren der Schriftsprache (basale Lesekompetenz) und zum anderen aus dem Kombinieren von Wörtern, Phrasen und Sätzen zur Sinnerschließung. Oft muss zu den im Text genannten Informationen Vorwissen ergänzt werden, um implizite Zusammenhänge zu erschließen, die im Text nicht explizit erwähnt sind (ebd.). Der Test gliedert sich in drei Untertests, in denen die basale Lesekompetenz und das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene überprüft werden.

Die diagnostische Zielsetzung des Lesetests LGVT 6-12 (Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest) ist die Ermittlung des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit in den Jahrgangsstufen 6-12. Die Lesegeschwindigkeit wird als Indikator für die Automatisierung der Rekodierungsprozesse im Rahmen der basalen Lesefähigkeit erachtet. Ein langsames Erlesen von Wörtern schränkt zumeist auch das Leseverständnis ein, sodass eine Prüfung der Lesefähigkeit einem Verständnistest vorausgehen muss. Die Aufgabe im LGVT 6-12 besteht darin, einen Fließtext zu lesen und an 23 Stellen aus drei Auswahlmöglichkeiten ein in den Satzkontext passendes Wort zu unterstreichen. Aus der Anzahl der richtig unterstrichenen Wörter ermittelt sich der Rohwert für das Leseverstehen, die Anzahl der insgesamt gelesenen Wörter ergibt die Rohwerte für die basale Lesefähigkeit.

In beiden Tests wurden die Prozentränge der gehörlosen Schüler innerhalb der Vergleichsgruppe ‚Realschüler‘ ermittelt. Der LGVT 6-12 wurde in Klasse 7 und 8 durchgeführt, da eine Re-Testreliabilität nach einem Zeitraum von sechs Wochen angegeben ist.

Im Rahmen der Studie dienten die Ergebnisse zur Einschätzung der individuellen Lesekompetenz. Die rezeptive Aufnahmefähigkeit der Schriftsprache ist für den Schriftsprachlernprozess eines gehörlosen Schülers von zentraler Bedeutung, da über das Lesen die einzige Möglichkeit besteht, einen vollständigen (visuellen) Eindruck von der Schriftsprache zu bekommen. Für das Sprachlernen bedeutet dies, dass die Lesekompetenz in quantitativer und qualitativer Hinsicht über den individuell zugänglichen sprachlichen Input entscheidet.

4.2. DAS ANALYSEVERFAHREN

Die vorliegende Studie hat den Anspruch zu überprüfen, ob sich die Sprachentwicklung in der Schriftsprache bei den bilingualen gehörlosen Schülern mit den Entwicklungssequenzen erklären lässt, die von der PT für den Zweitspracherwerb vorausgesagt werden. Das bedeutet, dass die Erwerbsreihenfolgen für die Untersuchungsbereiche Wortstellungserwerb, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus überprüft werden müssen. In der PT dient hierfür ein zweistufiges Verfahren: zuerst wird eine quantitative Analyse in Form einer Distributionsanalyse durchgeführt und anschließend in einem qualitativen Verfahren überprüft. Im Weiteren wird die Methodik dieses Analyseverfahrens beschrieben, welches sich für die Erwerbsbereiche Wortstellung und Subjekt/ Verb-Kongruenz am Vorgehen Pienemanns (1998; 2002) orientiert und zur Analyse des Verbalkasus den Ausführungen von Baten (2013) folgt.

4.2.1 DIE DISTRIBUTIONSANALYSE

Um die innere Logik der Lernaltersprache zu erfassen, verwendet Pienemann (1998; 138f.) das quantifizierende Verfahren der Distributionsanalyse⁷². Am Beispiel der morphologischen Markierung in der 3. Person Singular im Englischen mit ‚-s‘ zeigt er, dass die Verwendung der Markierung zielsprachlich für Auxiliare, Verben, Modalverben und Subjekte definiert ist: durch das Tempus *Simple Present*, Numerus *Singular* und die 3. Person. In der Lernaltersprache finden sich im Erwerb des Englischen als Fremdsprache

⁷² Pienemann (1998: 139) bezieht sein Verfahren der Distributionsanalyse auf den Aufsatz von Harris (1973).

jedoch viel mehr Kontexte in denen Verben mit ‚s‘ markiert werden, sodass obligatorische Kontexte der Zielsprache nicht notwendigerweise mit denen der Lernaltersprache übereinstimmen (Pienemann 1998: 140). Es muss daher eine differenzierte Zuordnung zwischen morphologischer Markierung und Kontext erfolgen, um das Regelsystem der Lernaltersprache, z. B. für die morphologische Markierung eines Verbs mit ‚s‘, zu erfassen. Hierfür können in der Distributionsanalyse die Kontexte entsprechend der Forschungsfrage definiert werden (ebd.).

Eine Distributionsanalyse kann auch verwendet werden, um aus der entgegengesetzten Perspektive zu untersuchen, mit welchen morphologischen Endungen in der Lernaltersprache z. B. die 1. Person Singular markiert wird. Werden unterschiedliche Endungen verwendet, dann stellen diese keinen Beleg für den Erwerb der Subjekt/Verb-Kongruenz dar. Wird eine Endung nur für die 1. Person Singular verwendet, ist dies ein Hinweis auf den Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz. Um aus dem Ergebnis der Distributionsanalyse auf den Erwerb eines Verarbeitungsprozesses schließen zu können, müssen die obligatorischen Kontexte für jede Personalform ausgezählt werden und mit dem festgelegten Erwerbskriterium verglichen werden (Pienemann 1998: 126).

4.2.2 DAS ERWERBSKRITERIUM

Die Definition eines Erwerbskriteriums legt Merkmale fest, die in der Sprachproduktion eines Lernenden erkennen lassen, dass eine sprachliche Struktur erworben ist.

Baten (2013: 152) veranschaulicht die Schwierigkeit ein Erwerbskriterium festzulegen, welches auch wirklich Auskunft über den Erwerb eines Merkmals gibt, an folgendem Beispiel: Angenommen, die formale Korrektheit einer Struktur wird als Ausdruck für den Status ‚erworben‘ festgelegt. Hierfür muss ein Schwellenwert definiert werden, der besagt, wie häufig eine Struktur formal korrekt produziert sein muss, um als ‚erworben‘ gewertet werden zu können. Baten (2013: 152) weist auf zwei Aspekte hin, die die Aussagekraft eines Erwerbskriteriums einschränken:

a) Die Festlegung eines Schwellenwertes hat Einfluss auf die Beurteilung, ob eine Struktur als ‚erworben‘ gewertet wird oder nicht. Mit Blick auf das Untersuchungsziel, ausgewählte Strukturen in einer Erwerbsreihenfolge abzubilden (z. B. die Reihenfolge für

den Erwerb von Temporaladverbien), können Variationen in der Festlegung des Schwellenwertes nachhaltige Auswirkungen auf die Beschreibung von Entwicklungssequenzen haben (ebd. 152).

b) Ein weiterer Aspekt, der bedacht werden muss, ist, dass Angaben des Korrektheitsmaßes fälschlicherweise als implikative Entwicklungssequenz gedeutet werden (ebd. 153).⁷³ Das Korrektheitsmaß drückt nicht aus, ob die einer Struktur zugrundeliegende grammatische Kategorie auch erworben ist, sondern es zeigt an, dass der Lernende in der Lage ist, eine Struktur formal korrekt zu markieren (ebd.).

In diesem Zusammenhang ist es bedeutend, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, dass im Zweitspracherwerb zwei unabhängige Prozesse wirksam sind: Der Verarbeitungsprozess ermöglicht den Austausch diakritischer Merkmale und stellt den eigentlichen Erwerbsprozess dar. Er muss aber nicht zu einer zielsprachlich korrekten Form führen, sodass z. B. am Nomen *Mutter* das Merkmal Plural durch ‚-s‘ markiert sein kann, sodass die Form *Mutters* entsteht. Diese Form zeigt, dass der Sprachprozessor Plural in der Zweitsprache verarbeiten kann, obwohl der Formbestand der deutschen Pluralendungen noch nicht gelernt wurde. Die Aneignung des morphologischen Formbestands, z. B. korrekte Pluralendungen, stellt den zweiten Prozess dar, der ein rein kognitiver Lernprozess ist.

Pienemann (1998: 135-137) lehnt das Korrektheitsmaß zur Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes auch mit der Begründung ab, dass Erwerbswege zu einer fehlerfreien Sprache ganz unterschiedlich verlaufen können. Er verweist auf die ZISA-Studie, in der empirisch gezeigt wurde, dass Korrektheitsraten in hohem Maße mit grammatischen Items und individuellen Lerntypen korrelieren (vgl. Abschnitt 3.1.2.3). Das Korrektheitsmaß kann aus einer Längsschnittperspektive zur Beschreibung der zeitlichen Abfolge korrekt produzierter Strukturen herangezogen werden, jedoch nicht zur Beschreibung des dynamischen Charakters der Grammatikentwicklung (ebd.).

Das Kriterium des ersten Auftretens (*emergence criterion*, Meisel/ Clahsen/ Pienemann 1981) stellt in der PT das zentrale Erwerbskriterium dar:

⁷³ In Bezug auf das Korrektheitsmaß als Erwerbskriterium sei an die Kritik an den *Morpheme-order-Studies* in Abschnitt 3.1.1 erinnert.

„The one cut-off point which remains constant, however, is the point of *emergence* [Hervorhebung im Original], which is also relevant for other reasons. From a speech processing point of view, emergence can be understood as the point in time at which certain skills have, in principle, been attained or at which certain operations can, in principle, be carried out“ Pienemann (1998: 138).

Das bedeutet, dass das erste Auftreten (*point of emergence*) einer Struktur in der Lernersprache den Stand der Sprachverarbeitungsfertigkeiten des Sprachprozessors in der Zweitsprache anzeigt. Tritt in der Lernersprache eine Pluralendung auf, ist davon auszugehen, dass die Verarbeitungsprozesse für die grammatische Kategorie ‚Plural‘ erworben sind. Je nach Entwicklungsstand können bestimmte Strukturen produziert werden, d. h. sie sind dann Teil der Lernersprache, oder die Strukturen fehlen noch, da ihre Verarbeitungsprozesse noch nicht erworben sind. Aus diesem Zusammenhang konstituiert sich eine der Grundannahmen der PT, dass Lernende keine Struktur produzieren können, die noch nicht verarbeitet werden kann.

Dieser theoretisch angenommene Zusammenhang zwischen den linguistischen Verarbeitungsfähigkeiten des Sprachprozessors und den sichtbar gewordenen Strukturen in der Lernersprache ist die Schnittstelle, an der die Datenanalyse ansetzen kann: Das Erscheinungsbild der Lernersprache lässt per Datenanalyse Rückschlüsse auf die erworbene Verarbeitungskapazität des Sprachprozessors zu.

Die Annahme, dass eine einmalig korrekte Produktion in der Lernersprache anzeigt, dass der Sprachprozessor den entsprechenden Verarbeitungsprozess erworben hat, wirft für die Praxis der Datenanalyse die Frage auf, ob es sich bei einer erstmalig auftretenden Struktur nicht auch um eine unanalysierte Einheit (morphologisches Affix) oder *chunk* (eine als Ganzheit abgespeicherte Phrase oder ein Teilsatz) handeln kann.⁷⁴ Wie kann differenziert werden, ob eine erstmals produzierte sprachliche Struktur in einem regelgeleiteten Verarbeitungsprozess entstanden ist, oder eher als unanalysierte Einheit produziert wurde? Als unanalysierte Einheit bzw. *chunk* kann eine Struktur bezeichnet werden, die auf der Basis von Kommunikationsstrategien nur in einer begrenzten

⁷⁴ Unanalysierte Einheiten, auch *chunks/ schemata* (Bialystock 1984: 107), *formulaic knowledge* (Ellis 1994: 355), *expressions of more or less idiomatic character* (Tracy 1994: 5) genannt, sind Phrasen, morphologische Endungen oder Wörter, die als Ganzheiten im Spracherwerb verwendet werden (vgl. hierzu die sehr ausführliche Darstellung von Diehl et al. 2000: 340-342).

Auswahl von Kontexten anwendbar ist. Merkmal einer erworbenen Struktur ist demnach die Anwendbarkeit in variablen Kontexten. In der ZISA-Studie führen Clahsen et al. (1983: 96) an, dass zur Beurteilung, ob eine Struktur erworben ist oder nicht, in eine Querschnittsanalyse eine Struktur in fünf variablen Kontexten produziert werden können muss. Pienemann benennt in der PT keine quantitativen Angaben, die eine Struktur als erworben kennzeichnen würden. Stattdessen hebt er die Notwendigkeit des Hinzuziehens von qualitativen Daten hervor, um die Variabilität von Kontexten zu prüfen. Er betont:

„A further principle implied in the [...] approach to interlanguage analysis is that of converting „quantitative“ [Hervorhebung im Original] data into qualitative data. This is the very point of an acquisition criterion“ (Pienemann 1998: 147).

Beobachtet man die Entwicklung einer Struktur aus einer Längsschnittperspektive, zeigt sich, dass im Fall eines Erwerbs die Zielstruktur weiterhin in der Lernaltersprache auftaucht, würde sie wieder verschwinden, ist dies ein Hinweis auf eine nicht-regelgeleitete Aneignung. Pienemann (1998: 147) bezieht sich hinsichtlich dieser Beobachtung auf Browns Feststellung zum Erwerbskriterium im Erstspracherwerb:

„If a structure has been acquired it will be a constant part of the interlanguage system at later levels of development“ (Brown 1973).

Für die vorliegende Untersuchung wird das Kriterium ‚erworben‘ im Bereich des Wortstellungserwerbs anhand von qualitativen und quantitativen Merkmalen ermittelt: Produziert ein Lernender im Rahmen des Wortstellungserwerbs z. B. das Satzmuster der Inversion zum ersten Mal, dann sollte dieser Satz ein lexikalisches Verb sowie ein verbales Komplement beinhalten (zur Bedeutung des verbalen Komplements siehe Abschnitt 4.2.3). Außerdem sollten mindestens fünf Inversionskontexte vorhanden sein, in denen das vorangestellte Element sowie das lexikalische Verb variieren.

4.2.3 DIE ANALYSE DES WORTSTELLUNGSERWERBS

Ziel der Analyse des Wortstellungserwerbs ist es, zu prüfen, ob sich der Wortstellungserwerb der Schüler mit der von der PT vorhergesagten Entwicklungssequenz erklären lässt und ob diese Entwicklungsphasen in einem implikativen Verhältnis zueinanderstehen.

Für die Analyse wurde ein zweistufiges Verfahren angewendet. In jedem Text wurden zuerst die obligatorischen Kontexte für die Entwicklungsphasen SVO, ADV, SEP, INV und V_{END} in einer Distributionsanalyse quantitativ erfasst, um dann die produzierten Strukturen in unterschiedlichen Kontexten zu ermitteln.⁷⁵ Für die Beurteilung des Erwerbs der Phase SEP mussten alle Kontexte mit verbalem Komplement aufgenommen und in Strukturen mit und ohne Distanzstellung zwischen Verb_{FIN} und Verb_{INF} differenziert werden. Äußerungen, die kein verbales Komplement enthielten, wurden nicht aufgenommen, da für ihre Produktion keine Verbstellungsregel für zweiteilige Prädikate beachtet werden musste. Im Weiteren wurden die Strukturen differenziert, die im Satzmuster $S-V_{\text{fin}}-(O)-V_{\text{inf}}$ verwendet wurden, z. B. Kopulaverbindungen, geteilte Verben, Modalverben, Zeitformen. Das Verhältnis zwischen regelgeleiteter und nicht-regelgeleiteter Produktion wurde jeweils quantitativ dargestellt.

Für die Phase INV wurden alle Kontexte ermittelt, die außer Subjekt und Verb noch ein weiteres Element beinhalten. Es wurden alle Strukturen erfasst und kategorisiert, welche von den Schülern in Fokus-Position gesetzt wurden. Im Weiteren wurden die verbalen Strukturen aufgeführt, mit denen das Satzmuster $XP-VS-(O)$ (Inversion) produziert wurde, z. B. Kopulaverbindungen, geteilte Verben, Modalverben, Zeitformen. Regelgeleitete und nicht-regelgeleitete Produktionen wurden jeweils quantitativ gegenübergestellt.

Um den Erwerb des Nebensatzes mit finitem Verb in Endstellung (V_{END}) zu beurteilen, wurden in einer Distributionsanalyse alle obligatorischen Kontexte ermittelt und hierbei nur Kontexte berücksichtigt, wenn außer der subordinierenden Konjunktion, Subjekt und Verb noch ein weiteres Element in der Äußerung vorhanden ist. Es wurden alle verbalen Strukturen ermittelt, mit denen das Satzmuster produziert wird. Außerdem wurden alle produzierten Konjunktionen sowie konjunktiv gebrauchten Elemente zusammengestellt. Alle regelgeleiteten und nicht-regelgeleiteten Produktionen wurden quantitativ erfasst.

⁷⁵ Aufgrund der kleinen Zahlenwerte wurde auf die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen bzw. Prozentangaben verzichtet.

In einem zweiten Schritt wurden die Zahlenwerte der Distributionsanalyse mit ihren korrespondierenden sprachlichen Strukturen qualitativ analysiert, um individuelle Variationen in der Lernersprache zu erkennen und den sprachlichen Entwicklungsstand eines Schülers feststellen zu können. Abschließend wurde anhand der qualitativen und quantitativen Analyseschritte die Erwerbsreihenfolge im Wortstellungserwerb bei jedem Schüler ermittelt (siehe Tab. I).

Zur Bedeutung des verbalen Komplements: Ein verbales Komplement (V-COMP)⁷⁶ bildet mit der Verbalphrase (VP) die primären Komponenten eines Satzes. Um festzustellen, ob eine Struktur erworben ist, muss abgewartet werden, bis der Lernende in der Lage ist, ein Satzmuster mit einem verbalen Komplement zu ergänzen (Pienemann 1998: 119).

Beispiel: Eine Äußerung mit der Wortstellung PP + V + NP_{SUBJEKT} (z. B. *Am Abend fliegt Vogel**) spricht nicht eindeutig für den Erwerb der Inversion, weil sie auch mit der Subjekt-Finalisierungs-Strategie produziert worden sein kann, die gleiche Verarbeitungsschritte erfordert wie SEP (S-V-(O)-V) (Clahsen 1984). Wird ein verbales Komplement ergänzt, z. B. *Am Abend fliegt Vogel nach Hause.*, bzw. sogar SEP in Distanzstellung angewendet, z. B. *Am Abend fliegt Vogel davon.*, kann die Separierung von Auxiliar (AUX) und Verb (V) als Indiz dafür gewertet werden, dass die Subjekt-Finalisierungs-Strategie nicht mehr wirksam ist und die Erwerbsphase INV begonnen hat (Clahsen 1984: 228f.).

4.2.4 ZUR ANALYSE DES MORPHOSYNTAXERWERBS

In der PT erklären sich die Erwerbsschritte in der Morphosyntax durch die sich entwickelnde Fähigkeit des Lernenden, zunehmend komplexere Sprachverarbeitungsprozesse bewältigen zu können. Die zunehmende Komplexität des Verarbeitungsaufwandes bei morphologischen Prozessen wird durch die Merkmalunifizierung (*feature unification*, siehe Kap. 3.4.1.1) bewältigt, die innerhalb und über Phrasengrenzen hinweg morphologische Kongruenz entstehen lässt.

⁷⁶ COMP kann eine Nominalphrase (NP), eine Präpositionalphrase (PP), eine Adverbialphrase (AdvP) oder ein Nebensatz sein.

Die Untersuchung des Morphosyntaxerwerbs in dieser Studie zielt darauf ab, die Erwerbsprozesse der Schüler zu analysieren und im Kontext der implikativen Erwerbshierarchie Theorie der implikativen Erwerbshierarchie für die Morphosyntax in der Grammatikentwicklung der Schüler zu überprüfen.

Die PT unterscheidet lexikalische, phrasale und interphrasale morphologische Prozesse, die sich durch die Komplexität im Austausch diakritischer Merkmale unterscheiden. Ziel ist es, in der Lernersprache Strukturen zu erfassen, die Aufschluss über die bereits erworbenen Verarbeitungsprozesse geben können. Nicht erfasst wird die Fähigkeit des Lernenden, Form-Funktions-Beziehungen korrekt zu produzieren. Das Lernen und Zuordnen morphologischer Formen stellt einen eigenständigen Lernprozess dar und findet unabhängig vom Erwerb grammatischer Kategorien und ihrer Verarbeitungsprozesse statt.

Pienemann (1998: 126) beschreibt den Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz in drei Phasen:

1. Phase: Kopula-Sätze mit pronominalen Subjekten oder gleichen (invariablen) lexikalischen Subjekten werden jeweils als ‚eine Einheit‘ gespeichert, z. B. *er ist*, *Pingu ist*. Pienemann (1998: 126) vermutet, dass eine Phrase, die aus einer pronominalen Nominalphrase (NP) und einem Kopulaverb (*ich bin*, *du bist*, *er ist* ...) besteht, zur ‚nicht-phrasalen‘ Morphologie gezählt werden müsse. Er nimmt an, dass Lernende hochfrequente (häufig verwendete) Phrasen aus pronominaler NP mit Kopulaverb wie lexikalisch invariantes Material (*chunks*) lernen können. Dementsprechend wertet er in der Analyse die Subjekt/ Verb-Kongruenz bei Kopulaverben und lexikalischen Verben getrennt aus.

2. Phase: Es werden morphologisch gleiche (invariable) Verben produziert, die mit unterschiedlichen grammatischen Subjekten kombiniert werden, z. B. *Pingu geht*, *Pingu und Robbe geht*. Diese Verben sind mit einer morphologischen Endung markiert, die nicht verändert wird, sodass Verb und Subjektform als Einheit gesehen werden können. So tritt in der Lernersprache oft die Endung -e bei der 1. Person Singular (*ich geb-e*, *helf-e* ...) auf, kann jedoch genauso bzw. häufiger auch für die Markierung anderer Personen verwendet werden (*er geb-e**, *sie* (Pl.) *geb-e**...). In diesem Fall stellt die Endung ‚-e‘ keinen Ausdruck von Subjekt/ Verb-Kongruenz dar. Es sollte daher zur Einschätzung des

Erwerbs der Subjekt/ Verb-Kongruenz mindestens eine Personalform in fünf obligatorischen Kontexten für eine Person verwendet werden (Pienemann 1998: 126).

3. Morphologisch variable Verben werden in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Voraussetzung ist, dass der Lernende nun die formale morphologische Endung als Einheit erkennt und den Verbstamm davon abgrenzen kann. Diese Endung muss formal noch nicht korrekt sein, die Distinktion zwischen Endung und Wortstamm ist jedoch eine wichtige Voraussetzung, um Verben morphologisch flexibel markieren zu können. Die Subjekt/ Verb-Kongruenz wird nur als erworben betrachtet, wenn sie in fünf unterschiedlichen Kontexten mit lexikalischen Verben und variierenden Subjekten auftritt (Pienemann 1998: 125).

Im ersten Schritt der Datenanalyse wird in jedem Text für jeden Bereich eine Distributionsanalyse durchgeführt, um obligatorische Kontexte und die darin produzierten Strukturen zu ermitteln. In der qualitativen Analyse werden die Strukturen hinsichtlich ihres Variantenreichtums und unanalysierter Einheiten differenziert, und sofern ausreichend Kontexte vorhanden sind, die Erwerbszeitpunkte für die einzelnen Bereiche nach den oben angeführten Kriterien bei jedem Schüler festgelegt. Abschließend werden die individuellen Erwerbszeitpunkte hinsichtlich ihrer Variationen diskutiert.

4.2.4.1 DIE ANALYSE EINER KORRELATION ZWISCHEN SUBJEKT/VERB-KONGRUENZ UND WORTSTELLUNGSERWERB

Für die Ermittlung eines möglichen Zeitpunktes, zu dem der Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz in den Wortstellungserwerb eingeordnet werden kann, wird wie folgt vorgegangen:

Für die Analyse wird wieder das oben beschriebene zweistufige Verfahren angewendet. Im ersten Schritt werden die Kontexte für Subjekt/ Verb-Kongruenz mithilfe der Distributionsanalyse erfasst und die regelgeleitet produzierten Strukturen ermittelt. Mithilfe der qualitativen Analyse werden die Varianten der Kombinationen aus unterschiedlichen Personen, Singular- und Pluralkontexten, Verben (Kopula- und lexikalische Verben) und Zeitformen differenziert. Zu diesem Arbeitsschritt gehört auch die distinktive Erfassung regelgeleitet produzierter Strukturen und unanalysierter Einheiten, die als Ganzheiten nur kontextabhängig produziert werden können.

Schließlich wird aus den Erkenntnissen beider Analyseschritte der individuelle Erwerbszeitpunkt für die Subjekt/ Verb-Kongruenz ermittelt und eine zeitliche Korrelation zwischen dem Morphosyntaxerwerb und dem Wortstellungserwerb geprüft.

4.2.5 DIE ANALYSE DES VERBALKASUS

Aus der Perspektive der PT entwickelt sich die Morphologie des Verbalkasus durch die zunehmende Fähigkeit des Lernenden, grammatische Informationen innerhalb und zwischen Phrasen auszutauschen (*feature unification*) (siehe Abschnitt 3.6). Um innerhalb eines Satzes funktionale grammatische Relationen aufzeigen zu können, spielen neben der *feature unification* auch die Projektionsprozesse des *mappings* zwischen den drei linguistischen Ebenen (A-, F-, C-Struktur) für den Kasuserwerb eine entscheidende Rolle.

Für die Analyse des Verbalkasus wird ebenfalls nach dem oben beschrieben zweistufigen Verfahren vorgegangen: zuerst wird die Verteilung der Zielstruktur in einer Distributionsanalyse betrachtet, anschließend qualitativ analysiert. In der Distribution wird quantitativ erfasst, ob sich zwischen prä- und postverbaler Positionsmarkierung in den Satzmustern SV-(O) und XP-VS-(O) eine distinktive Opposition entwickelt. Im nächsten Schritt wird qualitativ untersucht, wie die Schüler die Opposition zwischen prä- und postverbalem Nomen kennzeichnen. Ziel ist es, zu untersuchen, ob die Schüler die Kasus Kategorien NOM, AKK und DAT in den Entwicklungsschritten erwerben, die von der PT angenommen werden. Dabei wird noch keine formal korrekte Kasusmarkierung erwartet, da die Zuordnung von korrekten Markierungen in einem eigenständigen Lernprozess erworben wird.

Hinsichtlich des Erwerbskriteriums übernimmt Baten (2013: 157) die Auffassung der PT, dass das erste Auftreten einer bestimmten Struktur Ausdruck des Erwerbs des zugrundeliegenden Verarbeitungsprozesses ist. Durch Kasussynkretismus (z. B. Artikel die markiert NOM und AKK bei femininen Nomen) und den häufigen Gebrauch von *chunks* ist eine Differenzierung zwischen erworbener Struktur und unanalysierter Einheit schwierig. Daher setzt Baten (ebd.) fünf variable Kontexte an, in denen eine Kasusmarkierung distinktiv auftreten muss, um als erworben zu gelten.

5. ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Das Anliegen der Untersuchung ist, zu prüfen, ob sich der Wortstellungserwerb, der Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz und des Verbalkasus im Schriftzweitspracherwerb bilingualer gehörloser Schüler mit DGS als Erstsprache (L1) mit der Zweitspracherwerbstheorie *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) erklären lässt. Die zugrundeliegende Frage ist, welche Rolle angeborene Sprachlernprozesse für die grammatische Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb von gehörlosen Schülern spielen.

In dieser Studie wird davon ausgegangen, dass angeborene Sprachlernmechanismen in der Lernersprache zu gleichen Entwicklungsphasen führen (vgl. die ‚Entwicklungsdimension‘ in Clahsen et al. 1983). Die PT nimmt an, dass die Entwicklungsphasen Ausdruck von zugrundeliegenden Sprachverarbeitungsprozessen sind. Die Abfolge der Erwerbsphasen stellt den sukzessiven Erwerb von Sprachverarbeitungsmechanismen in der Zweitsprache dar, die in einer charakteristischen implikativen Erwerbshierarchie in der Lernersprache sichtbar werden.

Dies führt zu folgenden Fragestellungen:

1. Lassen sich die Erwerbsprozesse des Schriftzweitspracherwerbs in den Bereichen Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?
2. Gibt es in den Erwerbsprozessen des Schriftzweitspracherwerbs individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

Zu Beginn eines Untersuchungsabschnittes wird die ausgewählte zielsprachliche Struktur für die deutsche Sprache beschrieben. Die anschließende Datenanalyse gliedert sich in jedem Untersuchungsbereich in einen quantitativen und einen qualitativen Abschnitt: Zuerst wird die Distributionsanalyse für die Zielstruktur in tabellarischer Form dargestellt. Die Zahlen repräsentieren absolute Werte: die erste Zahl ist die Anzahl der zielsprachlich konformen Realisierungen, die zweite Zahl zeigt die Gesamtzahl der

realisierten Zielstrukturen an. Auf dieser Zahlengrundlage wird der Status ‚erworben‘ für eine sprachliche Struktur ermittelt. Anschließend werden die Daten qualitativ analysiert, um Aufschluss über individuelle Variationen und sprachstrukturelle Verwendungen zu bekommen. Abschließend werden die Daten im Zusammenhang mit Erkenntnissen aus der ZSE-Forschung bei hörenden Lernern diskutiert.

Im ersten Abschnitt wird der Erwerb der Wortstellung dargestellt. Im zweiten Teil wird der Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz im Kontext der Erwerbshierarchie für den Morphosyntaxerwerb betrachtet und abschließend eine zeitliche Einordnung in den Wortstellungserwerb diskutiert. Der dritte Abschnitt stellt die Analyse des Verbalkasus dar. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

In der Analyse wird eine Terminologie verwendet, die am Sprachgebrauch des Dudens orientiert ist und der Vorstellung eines flachen topologischen Satzmodells folgt.

5.1 DER ERWERB DER WORTSTELLUNG

In diesem Abschnitt wird die Entwicklung der Wortstellung in den Schülertexten untersucht.

Leitende Fragen sind:

1. Lässt sich der Erwerbsprozess des Wortstellungserwerbs im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?
2. Gibt es im Erwerbsprozess der Wortstellung individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

Zu Beginn werden die Regeln zur Satzgliedstellung des Prädikats im Deutschen dargestellt. Anschließend wird die Distributionsanalyse zum Wortstellungserwerb dargelegt und durch eine qualitative Analyse der Strukturen aus den Schülertexten ergänzt. Abschließend wird das Ergebnis im Zusammenhang mit Vergleichsstudien diskutiert.

5.1.1 DIE SATZGLIEDSTELLUNG DES PRÄDIKATS IM DEUTSCHEN

Die Stellung des Prädikats und seiner Prädikatsteile signalisieren die verschiedenen Satzarten und sind durch sprachspezifische Regeln definiert (Duden 2009: 861). Das finite Verb kann drei Positionen einnehmen, welche jeweils charakteristisch für unterschiedliche Satztypen sind.

- a) die Verberststellung (V1): *Gehst* du schon nach Hause?
Geh nach Hause!
=> Entscheidungsfragen und Imperative
- b) die Verbzweitstellung (V2): Ich *gehe* nach Hause.
Wann *gehst* du nach Hause?
=> Aussagesatz und W-Fragesätze
- c) Die Verbendstellung (V_{End}): wenn du nach Hause *gehst*, ...
=> eingeleitete Nebensätze

Besteht das Prädikat aus mehreren Prädikatsteilen, können diese direkt nebeneinanderstehen (b), oder durch Satzglieder getrennt werden (a) (Duden 2009: 862f.).

- a) Ich *bin* um Mitternacht nach Hause *gegangen*.
- b) Als ich um Mitternacht nach Hause *gegangen bin*, ...

Die Satzbauvarianten, die sich aus den Positionen des Verbs und aus der Anordnung der Satzglieder ergeben, lassen sich in einem topologischen Modell (ebd.) abbilden. Die zentrale Struktur ist die ‚Satzklammer‘, auch ‚prädikativer Rahmen‘ genannt (ebd.).

S A T Z K L A M M E R					
	Vorfeld	linke Satzklammer (finite Verbform oder Subjunktion)	Mittelfeld	rechte Satzklammer (Prädikat oder Prädikatsteile)	Nachfeld
1	<i>Ich</i>	<i>stehe</i>	<i>heute früh</i>	<i>auf.</i>	
2	<i>- - -</i>	<i>Stehst</i>	<i>du heute früh</i>	<i>auf?</i>	
3	<i>Warum</i>	<i>stehst</i>	<i>du heute früh</i>	<i>auf?</i>	
4	<i>Ich</i>	<i>bin</i>	<i>heute früh</i>	<i>aufgestanden.</i>	
5	<i>Heute früh</i>	<i>bin</i>	<i>ich</i>	<i>aufgestanden.</i>	
6	<i>..., wann</i>	<i>- - -</i>	<i>du heute früh</i>	<i>aufgestanden bist?</i>	
7	<i>- - -</i>	<i>..., dass</i>	<i>du heute früh</i>	<i>aufgestanden bist.</i>	
8	<i>Ich</i>	<i>bin</i>	<i>heute früher</i>	<i>aufgestanden</i>	<i>als alle anderen.</i>

Abb. 5.1.1–1 Das topologische Modell des Satzbaus im Deutschen, (aus: Duden (2009: 862-887).

Das topologische Modell zeigt, dass die Besetzung der Satzklammer mit dem Prädikat und seinen Prädikatsteilen auch gewisse Variationsmöglichkeiten aufweist. In Nebensätzen bewegt sich das finite Verb aus dem Feld der linken Satzklammer in das der rechten Satzklammer, was zur Verbendstellung führt (6), (7). Das Feld der linken Satzklammer bleibt bei Relativsätzen und bei mit einer W-Frage eingeleiteten Nebensätzen leer (6), bei subordinierten Nebensätzen rückt die Konjunktion in diese Position (7). Ein wesentliches Merkmal des deutschen Satzbaus ist, dass das Subjekt aus dem Vorfeld, d. h. aus der Topikposition, in das Mittelfeld bewegt werden kann, wenn das Vorfeld mit einem W-Fragewort (3) oder einem anderen Satzglied besetzt wird (5). Satzglieder, die in das Vorfeld bewegt werden, geben einer Äußerung eine persönliche/emotionale Färbung oder dienen der zeitlichen und örtlichen Einordnung (Duden 2009: 878).

Auch Nebensätze können im Hinblick auf ihre Stellung im Satz in das topologische Modell eingeordnet werden. Nebensätze können im Vor-, Mittel- oder Nachfeld des Matrixsatzes, d. h. des übergeordneten Satzes, stehen (Duden 2009: 1052). In der folgenden Abbildung ist der Nebensatz *kursiv* und der Matrixsatz nicht-kursiv gekennzeichnet.

S A T Z K L A M M E R					
	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
1	<i>Sobald ich Zeit habe,</i>	werde	ich dir	helfen.	---
2	Ich	werde	dir, <i>sobald ich Zeit habe,</i>	helfen.	---
3	Ich	werde	dir	helfen,	<i>sobald ich Zeit habe.</i>

Abb. 5.1.1–2 Die Einbettung des Nebensatzes im Matrixsatz.

Von den regulären Satzmustern sind kommunikative Regeln zu differenzieren, die über die Reihenfolge der Satzglieder den Mitteilungswert eines Satzes modifizieren (Helbig/ Buscha 2005: 480f.). Zum Beispiel nehmen Subjekt und Adverbialbestimmung in der ersten Position ihre Normstellung ein. Wird nun diese Fokusposition mit einem Objekt besetzt, entsteht eine hervorhebende Satzgliedstellung, die zur Betonung eines Objektes dient (ebd. 481f.).

Inwieweit die Grundstruktur des Deutschen durch eine V2- oder V_{END}-Verbstellung charakterisiert ist, d. h. eine SVO- oder eine SOV-Basisstruktur hat, wird kontrovers diskutiert. Für die Verbendstellung (SOV) wird argumentativ angeführt, dass nicht nur in Nebensätzen das Verb in Endstellung steht, sondern, dass bei allen mehrteiligen Prädikaten das lexikalische Verb (Partizipien, Infinitive) oder das Verbpartikel in Endstellung stehen (Meisel 1992). Da OV- und auch VO-Abfolgen belegt sind, muss der Lernende Verarbeitungsprozesse erwerben, durch die beide Satzmuster generiert werden

können (Tracy 2002). Die SVO-Struktur hingegen wird in der Schulgrammatik als Basisstruktur betrachtet und entsprechend betont unterrichtet.

5.1.2 ERGEBNISSE DER ANALYSE DES WORTSTELLUNGSERWERBS

Zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns, in der 5. bzw. 6. Klasse der Sekundarstufe I, verwenden die vier Schüler Alisa, Alea, Oskar und Ruth bereits Strukturen der Inversionsphase (INV). Diese Schüler erwerben ein bzw. zwei Jahre später bereits die Nebensatzstrukturen. Leon und Robert zeigen in ihren Texten einen Sprachentwicklungsstand, welcher der Phase SVO entspricht. Ihre Entwicklung verläuft insgesamt langsamer und weist im Vergleich mit den anderen Schülern deutliche Variationen auf.

Die Distributionsanalyse zum Wortstellungserwerb (Anhang A) zeigt für jeden Schüler die Erwerbsphase an. Im Weiteren ist auch erkennbar, mit welchen Verbtypen ein Schüler die einzelnen Satzmuster produziert.

5.1.2.1 STRUKTUREN IN DER PHASE SVO

In dieser Phase sind die Lemmata im Lexikon angelegt, d. h. ihre lexikalischen Kategorien (Nomen, Verben, Substantive etc.) sind erkannt und gespeichert. Wörter werden zu Satzketten nach dem kanonischen Satzmuster S-V-(O) (Subjekt-Verb-Objekt)⁷⁶ kombiniert. Die syntaktischen Beziehungen zwischen den Wörtern sind in der Wortstellung S-V-(O) repräsentiert, da morphosyntaktische Informationen noch nicht verarbeitet werden können. Nach dem Prinzip des *direct mapping* von Lee (2001: 97) wird in der initialen Satzposition die semantische Rolle des AGENS auf das Subjekt abgebildet, anschließend folgt das Verb und an dritter Stelle wird das PATIENS auf das Objekt projiziert (siehe Abschnitt 3.5.1).

Das Satzmuster der Phase SVO lautet wie folgt:

$$(1) \quad S \quad \rightarrow \quad NP_{\text{SUBJ}} \quad V_{\text{FIN}} \quad (NP_{\text{OBJ1}}) (NP_{\text{OBJ2}})$$

In Leons Texten tritt dieses Satzmuster in folgenden Variationen auf:

⁷⁶Die Terminologie ‚Phase SVO‘ übernehme ich aus dem ZISA-Projekt. Wenn die Satzmusterstruktur des kanonischen Satzmusters bezeichnet wird, setze ich das O in S-V-(O) in Klammern, da das postverbale Element nicht unbedingt ein Objekt sein muss, sondern viel häufiger als Adverbiale Bestimmung realisiert wird.

Leon (5/ 39) *Robbe läuft zu Eisloch

Leon (5/ 40) *und holt eine große Fischer

Leon (5/ 41) *und schenken Pingu,

Das kanonische Satzmuster ist die Grundstruktur eines jeden Satzes. Werden zwei Sätze mit der koordinierenden Konjunktion *und* verknüpft, wird das Subjekt am Satzanfang meistens ausgelassen Leon (5/ 40), Leon (5/ 41).

Am Satzanfang steht immer das Subjekt, welches durch ein Nomen im Nominativ oder durch einen Namen repräsentiert wird. Die Nominalphrase ist noch nicht entwickelt, sodass Kasus, Genus oder Numerus morphosyntaktisch noch nicht markiert werden können. Stattdessen wird den Objekten eine Präposition vorangestellt, was den Eindruck erweckt, dass die Präposition eine Beziehung zwischen Verb und Objekt unterstreichen soll:

Leon (5/ 37) *Pingu tröst an Robbe.

Leon (5/ 14) *Pingu zieht sich mit Angel mit Fischer.

Robert (6/ 50) *Wolf beißt auf große Tier.

Auch bei Robert ist die Nominalphrase noch nicht entwickelt. Um Beziehungen zwischen verbalen Argumenten anzuzeigen, verwendet er im Vergleich zu anderen Präpositionen häufiger die Präposition *auf*, deren Funktion der Gebärde *AUF* aus der DGS entlehnt ist (vgl. Plaza-Pust (2011: 109f.); Schäfke (2005: 273). Diese Entlehnung tritt auf, wenn die Lernenden erkennen, dass das zweite Nomen im Satz ein Objekt ist, das eine andere syntaktische Funktion hat und vom ersten Nomen abgesetzt werden muss (vgl. Abschnitt 5.3.4.5).

In Roberts Text der 6. Klasse fällt als Grundmuster ein rigider kanonischer Satzbau auf sowie ein hoher Anteil an Kopulaverben mit Personalpronomen:

Robert (6/ 14) Er **ist** traurig.

Robert (6/ 15) *Er **wird** große Tier gehen.

Robert (6/16) *Er **ist** noch zusammen von große Tier.

Treten in der Lernaltersprache Kopulaverben in Kombination mit Personalpronomen gehäuft auf, werden diese aus der Sicht der PT oft als *unanalysierte Einheiten* (vgl.

Abschnitt 4.2.4) gedeutet. Der Vorteil dieser hochfrequenten Strukturen ist, dass sie von Lernenden gut memorierbar und somit leichter zu produzieren sind als lexikalische Verben in Verbindung mit variablen Nomen (Pienemann 2002). Da es in der DGS in diesem Sinne keine Kopula gibt (Plaza-Pust 2007: 85), können Kopula in Roberts Sprache als explizit ‚deutsche‘ Einheiten betrachtet werden, die unanalysiert zur Satzbildung verwendet werden.

In den o. g. Sätzen mit Kopulaverben ist bereits das Satzmuster SEP (*seperate verbs/ Satzklammer*) erkennbar. Es tritt im ganzen Text jedoch fast nur mit Kopula-Verben auf. Versuche, die Satzklammer mit lexikalischen Verben zu produzieren, führen zu Unsicherheiten im Satzbau und in der Form des infiniten Verbs:

Robert (6/ 12) *Er **will** auch dabei **spielen werden**.

Robert (6/ 46) *Plötzlich **hat** Lambert **hören** von Wolf.

Bei Robert findet sich in der Phase SVO keine Satzverbindung zwischen den Sätzen, außer in folgender Äußerung:

Robert (6/ 36) *Später schläft er.

Robert (6/ 37) ***Und** schlafen Alle auch auf Wiese.

Die Konjunktion *und* wird semantisch koordinierend verwendet, grammatisch jedoch an den Anfang eines neuen Satzes gestellt und als Inversion erforderndes Element behandelt. Dies kann Ausdruck des schulischen Grammatikunterrichts sein, in dem der Fokus schon früh auf das Satzmuster der Inversion gelenkt wird.

5.1.2.2 STRUKTUREN IN DER PHASE ADV

Dieser Entwicklungsschritt ermöglicht, die Satzaussage mithilfe eines vorangestellten Adverbs oder einer adverbialen Bestimmung in einen temporalen oder lokalen Kontext zu stellen. Da das Satzmuster SV(O) beibehalten wird, entsteht folgende Wortstellung:

(2) S → **Adv** NP_{SUBJ} V_{FIN} (NP_{OBJ1}) (NP_{OBJ2})

In den Texten der 5. und 6. Klasse produziert Leon das Satzmuster SV(O) und stellt temporale Adverbiale *plötzlich*, **dam*, *dann* an den Satzanfang ohne Inversion von Subjekt und Verb an den Satzanfang. Meistens verwendet er dazu einfache lexikalische Verben:

Leon (5/ 34) ***Dam Plötzlich** Robbe schrei.

Leon (5/ 02) ***Am Morgen** Pingu steht in Berg

Leon (6/ 05) ***Plötzlich** er stutzt auf dem Baum.

In der 6. und 7. Klasse werden temporale Adverbiale auch Sätzen mit SEP-Struktur vorangestellt:

Leon (6/ 24) ***Am Morgen** Lambert wollt mit die Lammer spielen.

Leon (7/ 12) ***Plötzlich** der Zaubermann machte der Totenkopf aus.

Obwohl in Roberts Text der 6. Klasse die Entwicklung der Phase SEP erst in ihren Anfängen erkennbar ist, findet sich kein Satzmuster SV(O) mit vorangestelltem Adverb ohne Inversion des Verbs bzw. mit Übergeneralisierung der Inversion:

Robert (6/ 46) ***Plötzlich** hat Lambert hören von Wolf.

Robert (6/ 43) ***Dieses** ist Wolf sehr böse.

Das Produzieren der Inversion anstelle der zu erwartenden Adv-SV(O) Struktur noch bevor die Satzklammer erworben ist, stellt eine Abweichung von der Erwerbshierarchie dar, die von der PT vorausgesagt wird. Diese individuelle Variation wird im weiteren Entwicklungsverlauf genauer zu untersuchen sein.

5.1.2.3 STRUKTUREN IN DER PHASE SEP (SEPERATE VERBS)

In dieser Phase werden finiter und infiniter Prädikatsteil unterschieden. Es wird die Regel erworben, dass die VP aus Verb_{FIN} + Objekt oder Verb_{FIN} + Komplement (Objekt_{IND} – Objekt_{DIR} – Verb_{INF}) bestehen kann. Der lexikalische infinite Teil wird durch Endstellung betont (Finalisierungsstrategie). Die Satzformel lautet:

$$(3) \quad S \quad \rightarrow \quad NP_{SUBJ} \quad V_{FIN} \quad (NP_{OBJ1}) \quad (NP_{OBJ2}) \quad V_{INF}$$

Leon und Robert sind die einzigen Schüler, die im Verlauf der Studie das Satzmuster SEP erwerben. Die anderen Schüler schreiben in bereits fortgeschrittenen Phasen, zeigen aber strukturelle Entwicklungen bei der Verwendung rahmenbildender Strukturen.

In der 6. Klasse produziert Leon das Satzmuster SEP vorwiegend mit Partikelverben und dem Modalverb *wollen*:

Leon (6/ 12) *Der Storch **weckt** der Löwe Lambert **auf**.

Leon (6/ 41) *Die Lämmer **lachen** so laut **aus**.

Leon (6/ 61) *Der Wolf **wollt** die Schafmutter **auffressen**.

Dabei gelingt Leon die Distanzstellung in Sätzen mit verbalem Komplement problemlos. Fehlt jedoch das Komplement, zeigt er die Satzklammer fehlerhaft ohne Distanzstellung, siehe Leon (6/ 43), (6/ 44). Eine Distanzstellung erfordert in diesem Fall, das Subjekt in den verbalen Rahmen zu setzen. Dies würde die Fähigkeit zur Inversion von Subjekt und Verb voraussetzen, über die Leon, aus der Sicht der Erwerbs-hierarchie, in dieser Sprachentwicklungsphase noch nicht verfügt.

Leon (6/ 43) *Nacht Lambert und die Schafmutter **schlafen ein**.

Leon (6/ 44) *Plötzlich Lambert **wacht auf**.

Robert bildet die Satzklammer in der 6. Klasse vorwiegend mit Kopulaverben und prädikativen Adjektivphrasen:

Robert (6/ 44) *Wolf **ist** seine Zähne **scharf**.

Robert (6/ 53) *Auch **wird** Lambert sehr **angst**.

Im Text der 7. Klasse verwendet er als rahmenbildende Elemente neben Kopulaverben auch lexikalische Verben, wobei Partikelverben dominieren:

Robert (7/ 48) *Bese **machte** immer **weiter**.

Robert (7/ 35) *Bese **arbeitete** mit dem Eimer **mit**.

Die folgende Tabelle zeigt, welche rahmenbildenden Elemente von den Schülern in frühen und späteren Entwicklungsphasen verwendet werden. Obwohl vier Schüler zu Beginn der Studie die Satzklammer bereits erworben hatten, erweiterten sie in der Phase INV ihr Repertoire an lexikalischen Verben zur Satzklammerbildung. Zu bedenken ist, dass die Schreibaufgaben natürlich auch Einfluss auf die produzierten Strukturen haben und dass die Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen auch stark vom Lerntyp abhängig ist. Die folgende Darstellung ist daher als Tendenz zu verstehen.

Schüler	Kopulasätze	Lexikalische Verben		
		trennbare Verben	Modalverben	zusammengesetzte Zeitformen
Alisa	Klasse 5	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 6
Alea	Klasse 6	Klasse 6	Klasse 6	---
Leon	Klasse 7	Klasse 6/7	Klasse 8	---
Oskar	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 6	Klasse 6
Robert	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	---
Ruth	Klasse 5	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 6

Tab. 5.1.2.3–2 Die Satzklammer - früh und spät verwendete rahmenbildende Elemente.

Erkennbar ist, dass Kopulaverben und trennbare Verben von allen Schülern früh zur Bildung der Satzklammer verwendet werden. Modalverben und zusammengesetzte Zeitformen, wie z. B. Perfekt, das ein Thema des Grammatikunterrichts in der Grundschule und in der 5. Klasse ist, werden erst in der 6. Klasse selbstständig produziert.

5.1.2.4 ZWISCHENERGEBNIS ZU DEN PHASEN MIT DEM SATZMUSTER SV(O)

In den Texten der Klasse 6 bzw. 5 und 6 fanden sich bei Leon und Robert eindeutige Merkmale der Phasen SVO, ADV und SEP, so wie sie von der PT in der Erwerbssequenz vorhergesagt werden. Im Vergleich zu den vier anderen Schülern verläuft die Sprachentwicklung bei den beiden Schülern deutlich langsamer. Möglicherweise hängt diese individuelle Variable mit externen Erwerbsbedingungen zusammen. Bei beiden Schülern, insbesondere bei Leon, fällt ein rigides Satzmuster SV(O) auf, das den Einfluss des schulischen Grammatikunterrichts spiegeln könnte, da das kanonische Satzmuster als Grundmuster des deutschen Satzbaus oft überbetont wird. Das Fehlen der Phase ADV bei Robert und das fehlerfreie Produzieren von Sätzen mit Inversion stellt eine Abweichung von der Erwerbshierarchie dar. Möglicherweise kann dieses Phänomen aber auch dadurch erklärt werden, dass Robert die Phase ADV bereits vor der ersten Erhebung durchlaufen hat und somit nicht erfasst wurde. Auch eine Thematisierung im Unterricht kann den Fokus auf diese Satzstruktur gelenkt haben,

sodass in dieser Entwicklungsphase ein Nicht-Subjekt am Satzanfang immer als Inversion forderndes Element interpretiert wird.

Am Erwerbsprozess der Verbklammer fällt auf, dass Kopulaverben und Partikelverben zu den frühen Strukturen gehören, die zur Rahmenbildung verwendet werden. Beide Verbtypen sind im Deutschunterricht keine klassischen Grammatikthemen, um die Satzklammer zu veranschaulichen. Es werden eher Zeitformen (Perfekt, Plusquamperfekt, Futur) und Modalverben als rahmenbildende Elemente in den Klassenstufen 5 und 6 unterrichtet. Diese Strukturen sind in den Schülertexten jedoch erst deutlich später zu finden (siehe Tab. 5.1.2.3 -2).

5.1.2.5 STRUKTUREN IN DER PHASE INV MIT DEM SATZMUSTER XP-VS(O)

In dieser Phase werden die Regeln erworben, die zur Subjekt/ Verb-Inversion führen. Als Voraussetzung für diese Entwicklung wird angenommen, dass die Position links im Satz als Fokusposition erkannt wird. Die im Folgenden dargestellte erste Regel (4) legt fest, dass in Hauptsätzen bei belegter Fokusposition das Merkmal „sentence mood = Inversion“ konstruiert und Verb_{FIN} vor dem Subjekt positioniert wird. Regel (5) definiert Konstituenten, die die Fokusposition einnehmen können.

$$\begin{array}{lcl}
 (4) S' & \rightarrow & \begin{array}{cc} (V) & S \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{ROOT} = {}_c+ \\ \text{SENT MOOD} = {}_c\text{Inv} \end{array} \right\} & \end{array} \\
 (5) S' & \rightarrow & \begin{array}{cc} (XP) & S \\ \left\{ \begin{array}{l} \text{W-Fragen} = {}_c+ \\ \text{Adv} = {}_c+ \\ \text{PP} = {}_c+ \\ \text{NP} = {}_c+ \\ \text{Adj} = {}_c+ \\ \text{VP} = {}_c+ \\ \text{Sub. NS} = {}_c+ \end{array} \right\} & \end{array}
 \end{array}$$

Der bedeutende Schritt in dieser Entwicklungsphase ist der Erwerb des Satzmusters XP-VS(O) als Erweiterung des kanonischen Satzmusters SV(O) unter Beibehaltung der Verbzweitstellung.

Alle Schüler erwerben im Erhebungszeitraum die Struktur XP-VS(O), wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen strukturellen Mitteln (siehe die Darstellung in Tabelle 5.2.3).

Alea zeigt im Text der 6. Klasse Merkmale, die auf einen Erwerb der Inversion hinweisen. Sie produziert Sätze mit einfachen Verben (6/ 26) und Kopulaverben (6/ 14), (6/ 25) und topikalisiert Adverbialbestimmungen, um Handlungen zeitlichen zu ordnen.

Alea (6/ 14) ***Da** wurde die Schaf sauer (...)

Alea (6/ 25) ***5 Jahre später** ist er schon ein richtiger Löwe.

Alea (6/ 26) ***Eines Nacht** kommt die Wolf (...)

Im Text der 8. Klasse bewegt Alea Präpositionalphrasen in die Topikposition.

Alea (8/ 16) ***Die rote Taste** kannst du die Handy An-und Ausschalten
(*Mit der roten Taste ...*)

Alea (8/ 04) ***bei fast jedes** Handy gibt es PIN.

Alisa produziert die Struktur XP-VS(O) bereits im Text der 5. Klasse. Wie die anderen Schüler topikalisiert sie als erstes Adverbien, die zur zeitlichen Textorganisation beitragen, parallel verwendet sie aber auch kausale Adverbien, die über die Handlungsmotive der Figuren Aufschluss geben:

Alisa (5/ 51) *Pingu hat auch schlechte Gewissen.

Alisa (5/ 52) Und will sich entschuldigen.

Alisa (5/ 53) ***Also** lass die beide Eisloch auf.

Alisa (5/ 54) *Und das Seehund ist sehr glücklich.

Alisa (5/ 55) ***dafür** bring seehund Pingu seine Angel zurück.

In der 8. und 9. Klasse zeigt Alisa, dass sie Nebensätze in Topikposition stellen kann:

Alisa (9/ 05) **Bewegt sich einer nach vorne oder hinten,**

Alisa (9/ 06) *wird Platte sich bewegen (...)

Alisa (9/ 39) **Aber da der andere Mann so egotisch* war,**

Alisa (9/ 40) lässt er ihn mit Absicht fallen.

Ruth zeigt die Fähigkeit zur Inversion im Text der 5. Klasse. Im Gegensatz zu den anderen Schülern topikalisiert sie vorwiegend lokale Adverbialbestimmungen:

Ruth (5/ 06) **An einem Wasserloch** angelte Momo

Ruth (5/ 08) *Und **an der Haken** tat Momo ein Wasserpflanzen

Ruth (5/ 11) ***Am Boden** sind kalten Eis.

Im Text der 7. Klasse verwendet sie adverbiale Modalbestimmungen Ruth (7/ 20), Ruth (7/ 23) und Adverbien Ruth (7/ 65) in Topikposition:

Ruth (7/ 20) ***Mit offenden Mund** blieb er stehen.

Ruth (7/ 23) ***Mit langsamerde Schritte** ging sie ins Bett.

Ruth (7/ 65) ***Traurig** ging Micky weg.

Leon zeigt einen Satzmusterwechsel von XP-SV(O) zu XP-VS(O) im Text der Klasse 7. Zu Beginn des Textes bildet er XP-SV(O)-Sätze mit dem Adverb *plötzlich*:

Leon (7/ 12) ***Plötzlich der Zaubermann** machte der Totenkopf aus.

Leon (7/ 22) ***Plötzlich der Besen** bewegt sich.

Ab Leon (7/ 34) treten plötzlich viele Inversionssätze mit Verben in Topikposition auf.

Leon (7/ 34) *Der Besen ging zu wieder Wasserbrunnen,

Leon (7/ 35) ***haltet** er eine Wasser.

Leon (7/ 36) ***Ging** er wieder zu Keller.

Parallel bildet Leon Sätze mit dem Adverb *plötzlich* und korrekter Inversion bzw. Übergeneralisierung Leon (7/ 78):

Leon (7/ 38) ***Plötzlich** fiel Micky aus dem Zauberstuhl.

Leon (7/ 78) ***Aber** war er trotzdem sauer.

Leon (7/ 81) ***Plötzlich** schlug der Zaubermann auf Micky.

Auch in den Texten der 8. und 9. Klasse bleibt die Fähigkeit, Sätze mit Inversion bilden zu können, bestehen. Im Vergleich zu den Texten von Oskar, Ruth, Alea und Alisa sind diese Sätze bei Leon sehr kurz und formelhaft und treten eher selten auf. Die

topikalisierten Elemente sind instrumentale Adverbien sowie die Adverbien *dann*, *da* und *plötzlich*.

Leon (8/ 40) ***Einfach** bleibst du Menü.

Leon (8/42) **Da** kannst du speichern.

Leon (8/ 44) ***dann** bleibst du „Menü“

Leon (9/ 51) ***Plötzlich** fällt ein Mann

Leon (9/ 52) *und **leider** rutschte er.

Leon erfüllt im Text der 9. Klasse die Kriterien des Inversionserwerbs, wobei es noch zu diskutieren ist, ob er das Satzmuster eher als *chunk* verwendet.

Robert produziert Sätze mit Inversion bereits in der 6. Klasse, bevor er das Satzmuster SEP erworben hat. In der 7. Klasse steigt die Variabilität in den topikalisierten Elementen, die jedoch vorwiegend aus temporalen Adverbien bestehen. Die Anzahl der verwendeten lexikalischen Verben ist begrenzt und als Subjekt dominiert das Pronomen *er*.

Robert (7/ 18) ***Und** ging er seine Lehrling.

Robert (7/ 23) ***Mutig** hexte er ein Bese,

Robert (7/ 25) ***nochmeel** hexte er es,

Robert (7/ 39) **Später** wurde er müde.

Robert (7/ 56) ***Nochmal** hexete Bese 30 Bese.

Die Kriterien zum Erwerb der Inversion erfüllt Robert in der 9. Klasse, das bedeutet, dass er es schafft, in fünf Kontexten mit unterschiedlichen lexikalischen Verben und variablen topikalisierten Elementen das Satzmuster XP-VS(O) zu produzieren. Der bisher formelhafte Gebrauch von Adverbien wird nun durch adverbiale Bestimmungen erweitert.

Robert (9/ 01) ***Auf schwebende schwarze Platte im Himmel** standen die fünf Männer.

Robert (9/ 08) ***Ein paare Minute** schaffte eine Mann etwas zu angeln.

Obwohl die Komplexität von Roberts Sätzen deutlich zugenommen hat, ist bei ihm sowie bei Leon das kanonische Satzmuster die präferierte Satzstruktur.

5.1.2.6 ZWISCHENERGEBNIS ZUR PHASE INV

Der Erwerb der Inversion stellt für vier der sechs bilingualen gehörlosen Schüler keine große Schwierigkeit dar. Bereits in den Texten der 5. Klasse zeigen die vier Schüler Alisa, Alea, Ruth und Oskar ausschließlich fehlerfreie Satzmuster mit der Struktur XP-VS(O) mit variierenden Adverbialbestimmungen, Adverbien und Präpositionalphrasen in Topikposition. Im Gegensatz dazu führt Diehl (2000: 98) an, dass in ihrer umfangreichen Studie mit französischsprachigen hörenden Grund- und Sekundarstufenschülern der Inversionserwerb in der Fremdsprache Deutsch eine große Herausforderung darstellt, sodass in der 9. Klasse, nach 6 Jahren Deutschunterricht, nur zwei Fünftel der Probanden fehlerlose Inversionssätze produzieren können.

Robert und Leon unterscheiden sich in ihrer Entwicklung stark von den anderen vier Schülern. Robert produziert ab Klasse 6 und Leon ab Klasse 7 Sätze mit fehlerfreien Subjekt/ Verb-Inversionen. Insgesamt treten Sätze mit dem Muster XP-VS(O) jedoch nur selten auf, sodass hier eine Vermeidung vorzuliegen scheint oder eine Fossilierung im Bereich des kanonischen Satzmusters angenommen werden kann. Ob ein Erfüllen der Erwerbskriterien in Klasse 9 ein Beleg für den Erwerb des Satzmusters ist, oder ob es sich um einen *chunk* handelt, kann nur im Gesamterwerbsprozess geklärt werden. Deutlich erkennbar ist, dass beide Schüler durch ein Festhalten am kanonischen Satzmuster in ihrer Sprachentwicklung beeinträchtigt sind. Bei Oskar, Ruth, Alea und Alisa hat der Inversionserwerb ein Lösen vom Grundmuster SV(O) bewirkt und damit einen Anstieg des Satzmusters XP-VS(O), was zu einer deutlichen Zunahme in der Komplexität des Satzbaus führt. Auch Diehl (2000: 112) beobachtet, dass eine frühe Lösung von der Basisstruktur als günstiger Hinweis auf eine erfolgreiche Sprachentwicklung zu werten ist.

5.1.2.7 STRUKTUREN IN DER PHASE V_{END}

In dieser Phase wird die Fähigkeit erworben, zwischen Haupt- und Nebensätzen zu unterscheiden. Im Unterschied zur Hauptsatzstruktur werden Nebensätze mit dem Merkmal ROOT = - versehen, welches die Platzierung des finiten Verbs (Verb_{FIN}) in der Endposition erlaubt.

(6) S → **COMP**_{ROOT = -} NP_{SUBJ} (NP_{OBJ1}) (NP_{OBJ2}) V_{INF} V_{FIN}

Oskar, Ruth, Alea und Alisa erwerben im Untersuchungszeitraum die Nebensatzstruktur mit Verbendstellung (siehe die Tabelle im Anhang A). In den Texten der frühen Phase, d. h. in der die Schüler die Erwerbskriterien für die Verbendstellung erfüllen, leiten die Schüler Nebensätze vorwiegend mit den Konjunktionen *weil* und *dass* ein.

Alisa (5/ 33) Aber der Pingu kann nicht,

Alisa (5/ 34) ***weil** Seehund schlau ist.

Alisa (5/ 28) *dann sehe Pingu seehund,

Alisa (5/ 29) ***dass** Seehund seine Fütter essen.

Ruth (6/ 26) *Und der Storch erschreckt sich,

Ruth (6/ 27) ***weil** der Löwe eigentlich in Afrika gehört.

Es treten auch die Konjunktionen *ob* und *damit* auf:

Alea (7/ 17) *und (er) schaute nach,

Alea (7/ 18) ***ob** seine Leher weg ist.

Alea (7/ 77) *Der Leher stieß ihn weg,

Alea (7/ 78) ***damit** er schneller Arbeiten soll.

In Oskars Texten der 5. und 6. Klasse finden sich bereits Nebensätze im Vorfeld:

Oskar (5/ 13) ***Als** der Robbe aus dem Wasserloch herausgekrochen hat,

Oskar (5/ 14) sperrte Pingu beide Wasserlöcher.

Oskar (6/ 27) **Während** der Storch wegflog,

Oskar (6/ 28) *war der Schafmutter sehr zufrieden (...)

Fehler in der Endstellung des finiten Verbs bzw. des Partikels treten bei den vier Schülern in der frühen Phase fast nicht auf, auch eine Präferenz bestimmter Verben (Kopula, Partikelverben etc.) ist aus den Daten nicht ableitbar.

Anders verläuft die Produktion von Nebensätzen bei Leon und Robert. Beide Schüler verfügen aus Sicht der Erwerbshierarchie noch nicht über die

Verarbeitungsmechanismen für die Verbendstellung. Entsprechend treten nur sehr wenige Nebensatzkonstruktionen auf, die oft fehlerhaft in der Verbendstellung sind.

Leon (5/ 17) *aber pingu fühlen sich komisch,

Leon (5/ 18) ***weil** Angel ist übertrieben zu weit.

Leon (5/ 34) *Dam Plötzlich Robbe schrei,

Leon (5/ 35) ***weil** Eisschild fallen an Robbe hand.

Im Weiteren ist die Verwendung von *chunks* deutlich erkennbar, die oft Kopulaverben und die Konjunktionen *weil* und *dass* beinhalten:

Leon (6/ 15) **weil** Lambert ein Löwe ist.

Leon (6/ 45) ***weil** so laut ist.

Leon (6/ 66) ***weil** so tief ist.

Robert (8/ 06) **dass** er mich irgendwo treffen will.

Robert (8/ 34) **dass** ich ihn irgendwo treffen will.

Der Schreibimpuls für den Text der 8. Klasse verlangt die Erklärung der Tastenfunktionen eines Handys, dabei werden verstärkt Konditionalsätze (wenn - dann) im Satzvorfeld elizitiert:

Ruth (8/ 34) ***Wenn** du deiner gehörlose Enkeln etwas sagen willst,

Ruth (8/ 35) *musst du sie einen SMS schreiben.

Alisa (8/ 06) ***Wenn** du das Handy anmachst mit diese Symbol,

Alisa (8/ 07) *musst du das PIN eingeben, (...)

Schülern, die bereits die Nebensatzstruktur mit Verbendstellung erworben haben, fällt es nicht schwer, auf diese Aufgabe adäquat zu reagieren. Leon und Robert, die sich noch in der Phase SEP befinden, zeigen Vermeidungsverhalten, indem sie den konditionalen Kontext in einem Modalsatz mit der Struktur SV(O) umsetzen (Robert 8/ 22-23) oder, sich der Aufgabe stellend, deutliche Unsicherheiten im Satzbau (Leon 8/ 13-14; 8/ 17-18) zeigen:

Robert (8/ 22) Ich will z.B. meine Mutter anrufen,

Robert (8/ 23) ***dann** nimmt ich das Handy

Leon (8/ 13) ***Wenn** schlecht Empfang,

Leon (8/ 14) *dann schwach SMS schicken.

Leon (8/ 17) *Wenn du deine Handy einfach ausschalten

Leon (8/ 18) *dann das ist Akku leer.

Ab Klasse 7 zeigen sich bei den Schülern eine Vielfalt an Nebensatztypen in unterschiedlichen Satzpositionen. Attributsätze finden sich im Mittelfeld bei Ruth und Alea:

Ruth (7/ 07) *Ein Hut, **die mit Sternen und Mond drauf sind**,

Ruth (7/ 08) *hatte sie auf der Kopf an.

Alea (8/ 25) Es zeigt

Alea (8/ 26) ob du an diesem Ort

Alea (8/ 27) **wo du stehst**

Alea (8/ 28) einen guten Empfang hast.

5.1.2.8 ZWISCHENERGEBNIS ZUR PHASE V_{END}

Die Fähigkeit, Nebensätze mit Verbendstellung zu verarbeiten, wird von vier Schülern im Zeitraum der 6./ 7. Klasse erworben und im Verlauf des Erhebungszeitraumes weiter ausdifferenziert. Infolge des Inversionserwerbs erkennen die Schüler sukzessiv die Möglichkeit, neben adverbialen Bestimmungen und Präpositionalphrasen, auch Nebensätze in die Topik-Position zu stellen. Diese Entwicklungsphase ist daher durch eine große Dynamik in der Kombination von unterschiedlichen Satzmustern zu hochkomplexen Satzkonstruktionen gekennzeichnet.

5.1.2.9 EXKURS – ZUR STILISTISCHEN VERWENDUNG VON SATZMUSTERN IN DEN SCHÜLERTEXTEN

Die grammatische Entwicklung in der Schriftsprache nachzuvollziehen, ist eine nüchterne Aufgabe, die Objektivität und Rationalität in der Beurteilung der sprachlichen Phänomene erfordert. Schriftsprache ist aber auch Ausdruck eines individuellen subjektiven Interpretierens der eigenen Umwelt. In den Schülertexten fällt eine starke Tendenz auf, Bilder zu inszenieren. Mithilfe von Satzschlangen werden Handlungen oder Sachverhalte zeitlich und kausal quasi dreidimensional inszeniert. Dies ist ein Charakteristikum der vorliegenden Schülertexte. In frühen Texten zeigen solche Passagen Einflüsse des Stilmittels der Rollenübernahme aus der DGS:

Ruth (6/ 43) *Er wollte mit dem Schafen kämpfen

Ruth (6/ 44) doch hat er verloren

Ruth (6/ 45) *und hat [s]ich wehgetan => [Einfügung von I.W.]

Ruth (6/ 46) *und langsam zu ihre Mutter

Ruth (6/ 47) und weinte.

Alisa (5/ 17) *Aber Seehund ist schlau,

Alisa (5/ 18) *sie nehme hakel

Alisa (5/19) *und gehe zu zweiter eisloch.

Alisa (5/ 20) *Und esse das Fütter

Alisa (5/ 21) *und nehme Fisch,

Alisa (5/ 22) *wirf im Wasser.

Beim Codewechsel in die Rollenübernahme werden in frühen Texten die Sätze mit *und* verbunden und charakteristisch verkürzt, indem das Subjekt in Ruth (6/ 45), (6/ 47) und (5/ 19-22) oder sogar Subjekt und Verb Ruth (6/ 46) ausgelassen werden.

Mit zunehmender Sprachkompetenz werden Bilder mit Stilmitteln der deutschen Schriftsprache umgesetzt, temporale und kausale Zusammenhänge können mit Konjunktionen in einem komplexen Satzgefüge ausgedrückt werden.

Ruth (7/ 87) *Als er sie den Hut gab,

Ruth (7/ 88) *machte Micky der Spitze von den Hut richtig,

Ruth (7/ 89) *wie der Hut vorher,

Ruth (7/ 90) als Micky ihn nicht genommen hat

Ruth (7/ 91) aussah

Ruth (7/ 92) *weil der Spitze von den Hut war gekippt.

Diese Satzverbindungen zeigen einen Versuch, den zeitlich vorangegangenen Grund für Mickys gegenwärtige Handlung des Hutrichtens in einer Aussage zu verknüpfen. Satzgefüge werden in den vorliegenden Texten bevorzugt als Stilmittel verwendet, um

die komplexen Beziehungen in einer bildhaften Vorstellung schriftsprachlich zum Ausdruck zu bringen.

Obwohl Topikalisierungen von Objekten von den Schülern erst sehr spät vorgenommen werden, scheint Oskar diese Satzstruktur als stilistisches Mittel erkannt zu haben. In den Texten der 5.-7. Klasse verwendet er bereits eine Vielfalt an topikalisierten Elementen: Zum Beispiel hebt er das durch Zauberkraft hervorgerufene plötzliche Erscheinen von Objekten hervor, indem er diese (noch ohne Kasusmarkierung) in der Reihenfolge ihres Auftretens in Topikposition aufzählt:

Oskar (7/ 07) ***Teufel, Fledermaus und dann bunte Schmetterling** zauberte er.

Analog der Filmdarstellung wird das Empfinden der Zauberkraft unmittelbar mit dem Aufsetzen des Hutes verknüpft: das Aufsetzen des Hutes wird in einem Nebensatz beschrieben, der mit der temporalen Konjunktion *als* eingeleitet wird. Der Nebensatz wird topikalisiert und das Empfinden von Zauberkraft unmittelbar im folgenden Hauptsatz nachgestellt:

Oskar (7/ 16) ***Als er den Zauberhut aufgesetzt hat,**

Oskar (7/ 17) ***fühlte** er er in seinen Körper voller Wärme und Stolz.

Adverbien und adverbiale Bestimmungen werden oft genutzt, um einem Satz eine emotionale Färbung zu geben: Um z. B. die Wut als Handlungsmotiv hervorzuheben, wird das Adverb *wütend* topikalisiert:

Oskar (7/ 35) **Wütend** wurde er,

Oskar (7/ 36) und nahm eine Axt,

Oskar (7/ 37) damit er den Besen töten kann.

Ruth topikalisiert Präpositionalphrasen, um die durch Mimik und Haltung zum Ausdruck kommende Emotionalität der handelnden Person zu betonen:

Ruth (7/ 20) ***Mit offenen Mund** blieb er stehen.

Ruth (7/23) ***Mit langsamerde Schritte** ging sie ins Bett.

Der Einfluss individueller Stilistik im schriftlichen Ausdruck beeinflusst auch folgenden Zusammenhang: Eine zunehmende Kompetenz komplexe Sätze bilden zu

können, äußert sich in einem quantitativen Rückgang an Sätzen mit der Struktur SV(O) bei gleichzeitigem sprunghaften Anstieg an Sätzen mit dem Muster XP-VS(O). Bei Ruth, Alisa und Oskar weisen die Texte der 8. Klasse diese Veränderung im Grundmuster des Satzbaus auf, da topikalisierte Nebensätze zu einer häufig gebrauchten Struktur werden. Sie bleibt bei Alisa und Ruth auch in der 9. Klasse erhalten. Bei Oskar steigt die Zahl der Sätze mit dem Muster SV(O) wieder an, eine Entwicklung, die irritierend wirkt, da er im gleichen Text auch hochkomplexe Sätze mit der Struktur XP-VS(O) produziert. In Anbetracht der mysteriösen Schlichtheit der Filmfiguren könnte der einfache Satzbau als stilistisches Mittel bewusst verwendet worden sein, um diesen filmischen Eindruck adäquat widerzugeben.

Oskar (9/ 04) *Die Männer hatten weiße Haut und kahles Köpfe.

Oskar (9/ 05) *Ihr Augen waren nicht Augen,

Oskar (9/ 06) sondern sie waren Knöpfe.

Oskar (9/ 07) *Sie trugen schwarze Stoffmantel

Auch in folgender Textpassage vermittelt der sich wiederholende schlichte Satzbau von Alisa den Eindruck, das Kippen der Platte nach rechts und links nachempfinden zu können.

Alisa (9/ 41) Doch leider bemerkt er zu spät,

Alisa (9/ 42) *dass der Musikbox am anderen Seite steht

Alisa (9/ 43) und wenn er sich bewegt

Alisa (9/ 44) *fällt der Musikbox

Alisa (9/ 45) und wenn er nach hinten geht

Alisa (9/ 46) fällt er.

5.1.3 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Bei allen Schülern lassen sich Phasen, aus der von der PT vorausgesagten Sequenz, nachweisen. Die folgende Tabelle zeigt die im Untersuchungszeitraum beobachteten Phasen:

9. Klasse			INV ?		INV ?	
8. Klasse		V _{END}	SEP		SEP	
7. Klasse		INV	SEP		SEP	
6. Klasse	V _{END}	INV	ADV SEP	V _{END}	SVO	V _{END}
5. Klasse	INV	- - -	SVO	INV	- - -	INV
Klasse Schüler	Alisa	Alea	Leon	Oskar	Robert	Ruth

Tab. 5.1.3-1 Entwicklungsschritte der Schüler in der implikativen Erwerbshierarchie des Wortstellungserwerbs.

Zur Frage 1: Lässt sich der Erwerbsprozess des Wortstellungserwerbs im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?

Die Datenanalyse hat zwei unterschiedliche Erwerbsverläufe aufgezeigt: Oskar, Alea, Ruth und Alisa durchlaufen die Phasen INV und V_{END}, wie es in der Erwerbshierarchie der PT vorhergesagt wird. Ihre Sprachentwicklung ist stark dynamisch geprägt, da Satzmuster mit variablen lexikalischen Verben und Konjunktionen ausdifferenziert und kombiniert werden. Leon und Robert folgen der Erwerbshierarchie bis zur Phase SEP, ihre Texte sind durch kurze Sätze und repetitive Satzmuster gekennzeichnet. Ob sie in der 9. Klasse das Satzmuster XP-VS-(O) erwerben, oder ob das Satzmuster ein *chunk* ist, lässt sich (noch) nicht eindeutig bestimmen.

Im Unterschied zum Wortstellungserwerb der Probanden von Diehl (2000: 101) ist bei allen gehörlosen Schülern die Erwerbsreihenfolge analog der ZISA-Sequenz zu beobachten. Die Fähigkeit zur Inversion wird von den gehörlosen Schülern vor der Verbendstellung erworben. Dies steht in deutlichen Unterschied zu den Schülern von Diehl (2000: 101) und zur Aussage Tschirners (2001: 17f.), dass sich die Phase INV erst später, evtl. erst zusammen mit V_{END} entwickelt, was möglicherweise auf einen Einfluss der L1 auf den Wortstellungserwerb in der L2 zurückzuführen ist.

Ein weiterer Unterschied zu den hörenden Sekundarstufenschülern in der Studie von Diehl (2000: 98) ist die persistierende Schwierigkeit mit der Stellung von Subjekt und Prädikat in Sätzen mit Inversion und Verbendstellung bis in die 9. Klasse. Am Ende der 9. Klasse können nur 2/ 5 der Schüler weitgehend fehlerfreie Inversionssätze bilden (Diehl 2000: 98). Bei den gehörlosen Schülern Alisa, Alea, Oskar und Ruth ist eine

andere Entwicklung erkennbar: Wenn die Produktion eines Satzmusters dem Erwerbskriterium entspricht, treten im weiteren Verlauf keine Schwierigkeiten mehr mit der Prädikatstellung in diesem Satzmuster auf. Dies entspricht nach Pienemann (1998) der Kontinuitätshypothese:

„... if a structure has been acquired it will be a constant part of the interlanguage system at later levels of development“ Pienemann (1998: 147).

Bei Leon und Robert finden sich in den Satzmustern mit Inversion und Verbendstellung beständige Fehler in der Prädikatstellung und eine starke Vermeidung dieser Strukturen. Beide produzieren vorwiegend kurze Sätze mit kanonischem Satzmuster. Im Vergleich zur Entwicklungsdynamik der vier anderen Schüler erwecken die Satzmuster von Leon und Robert den Eindruck einer Stagnation bzw. Fossilierung der sprachlichen Entwicklung.

In der weiteren Untersuchung wird die Auswirkung einer Fossilierung im Wortstellungserwerb auf die weitere Sprachentwicklung genauer zu untersuchen sein.

Zu Frage 2: Gibt es im Erwerbsprozess der Wortstellung individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

Ein entscheidender Unterschied zwischen den beiden Erwerbsverläufen scheint eine frühzeitige Loslösung von der Basisstruktur SV(O) zu sein. Die Texte von Alisa, Oskar, Ruth und Alea weisen in den Klassenstufen 8 und 9 einen deutlichen Anstieg von Sätzen mit dem Muster XP-VS-(O) auf. Der Wechsel zum Satzmuster XP-VS-(O) scheint bei den vier erfolgreichen Schülern die Entwicklung der komplexen Syntax begünstigt zu haben. Die Schreibimpulse „*Erkläre deiner Oma, wie ihr neues Handy funktioniert ...*“ sowie der Film *Balance* elizitierten komplexe Konditionalsätze (Satzgefüge) und die Schüler Alisa, Alea, Oskar und Ruth konnten in dieser Erwerbsphase adäquat auf diesen Impuls reagieren. Leon und Robert reagierten auf diesen Schreibimpuls mit Vermeidung von komplexen Sätzen. Trotz eines leichten Anstiegs von Sätzen mit den Satzmustern Inversion und Verbendstellung bestand das Grundmuster ihrer Texte weiterhin aus SV-(O).

Ein stark betontes Satzmuster SV(O) finden Plaza Pust (2007) und Schäfke (2005) auch in Texten aus frühen Phasen des Schriftspracherwerbs bei gehörlosen

Grundschülern. Schäfke (2005: 292) führt die Dominanz dieses Muster auf seinen hohen Stellenwert im Grammatikunterricht mit gehörlosen Schülern zurück. Annahme der Deutschdidaktik ist, dass ein Beherrschen dieser Struktur den Schülern erlaubt, elementare Sätze zu konstruieren und als Ausdruck eines bilingualen Bewusstseins für den unterschiedlichen Satzbau in DGS und Deutsch betrachtet werden kann. Plaza Pust (2007) formuliert aus psycholinguistischer Perspektive:

„[...] however, the alleged advantages of this didactic approach need to be questioned: learners are encouraged to use a syntactic format without the necessary grammatical process that would generate it yet in place“ Plaza Pust (2007: 110).

Möglicherweise resultiert das starke Festhalten am Muster SV(O) bei Leon und Robert auch aus einer starken Betonung im initialen Grammatikunterricht. Das Zulassen von Variation im Spracherwerbsprozess ist aus einer entwicklungsorientierten Perspektive eine wesentliche Bedingung für den schulischen Sprachunterricht (Pienemann 1998: 48; Plaza Pust 2007: 110; Schäfke 2005, 292). Pienemann (1998: 48) betont, dass eine möglichst frühe Entwicklung einer standardnahen Variation entscheidend zu einem effektiven Spracherwerb beiträgt. In der *Hypothesis Space-Theory* beschreibt Pienemann (1998: 231f.) den Einfluss individueller Lernerstrategien auf Sprachlernprozesse. Einmal gewählte Lernerstrategien können sich im Verlauf des Spracherwerbs fortsetzen (ebd.), sodass ein zu starker Fokus auf formelhafte Satzmuster bei den Schülern zu einer Stabilisierung respektive Fossilierung im Sinne eines Verharrens im Erwerbsprozess führen und weitere Entwicklungsschritte blockieren kann.

Auch der kurze Exkurs in die Stilistik der Schüler hat gezeigt, dass die Schüler mit Satzmustern experimentieren, die sie noch nicht erworben haben, z. B. mit der Topikalisierung von Objekten und Adverbialbestimmungen, um aus ihrem ästhetischen Empfinden heraus eine Aussage schriftlich zu gestalten. Ästhetisches Empfinden scheint einen hohen motivationalen Einfluss auf die Experimentierfreudigkeit mit Sprache zu haben und ist ein weiterer Grund, individuellen Variationen im Erwerbsprozess Raum zu geben.

Die Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen ist ebenfalls ein klassisches Thema des Grammatikunterrichts in der 6. und 7. Klasse. Der Zeitpunkt scheint für die Sprachentwicklung von Oskar, Alea, Ruth und Alisa geeignet gewesen zu sein, da ein

quantitativer Anstieg der Nebensatzstrukturen ab der 7. Klasse zu beobachten ist (siehe Tabelle im Anhang A). Leon und Robert hingegen konnten nicht vom Grammatikunterricht profitieren, Nebensätze kommen in ihren Texten fast nicht vor. Aus der Sicht der Erwerbshierarchie sind Roberts produzierte XP-VS-(O) Sätze in der 6. Klasse daher nicht Ausdruck erworbener Verarbeitungsprozesse. Nach erfolgreichem Erwerb der Inversion wäre, nach Auffassung der *Processability Theory*, eine Zunahme von Nebensätzen mit variablen Verben in Endstellung in der Lernaltersprache aufgetreten, so wie es auch bei den vier anderen Schülern zu beobachten war. Denn tritt in der Lernaltersprache eine neue Struktur in variablen Kontexten gehäuft auf, dann kann sie vom Sprachprozessor auch verarbeitet werden.

5.2 DER ERWERB DER MORPHOSYNTAX: PLURAL- UND SUBJEKT/ VERB-KONGRUENZ

Ein leitender Gedanke in der PT ist, dass der sprachliche Verarbeitungsaufwand die Abfolge der Erwerbsschritte eines Lernenden bestimmt (siehe Abschnitt 3.6). Beim Erwerb morphologischer Prozesse wird die Fähigkeit, zunehmend komplexere Strukturen verarbeiten zu können, durch den Prozess der Merkmalunifizierung (*feature unification*) ermöglicht. Die Merkmalunifizierung bzw. Herstellung morphologischer Kongruenz kann zunächst nur innerhalb einer Phrase durchgeführt werden. Ein zunehmender Erwerb von Verarbeitungsprozessen führt dazu, dass später auch über Phrasengrenzen hinweg morphologische Kongruenz hergestellt werden kann. Die Plural-Kongruenz ist von Pienemann (1998: 154) als ein Verarbeitungsprozess identifiziert worden, der sich durch den grammatischen Informationsaustausch innerhalb der Nominalphrase erklären lässt. Dieser Vorgang stellt die Vorstufe für einen komplexeren phrasenübergreifenden Merkmalsaustausch dar, mit dem eine Kongruenz zwischen Subjekt (Nominalphrase) und Verb (Verbalphrase) (Subjekt/ Verb-Kongruenz) hergestellt werden kann (Pienemann 2002). Die Erwerbshierarchie der Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz gliedert sich wie folgt:

Phase	Verarbeitungsprozess	Morphologische Ausprägung
1. initiale Phase	Wörter	invariante Formen
2. kategoriale Phase	keine Merkmalunifizierung	lexikalische Morpheme: -te; ge- (Verb) -e (Plural)
3. phrasale Phase	phraseninterne Merkmalunifizierung	phrasale Morpheme: Pluralkongruenz in der NP
4. interphrasale Phase	phrasenübergreifende Merkmalunifizierung	interphrasale Morpheme: Subjekt/Verb-Kongruenz

Tab. 5.2-1 Die implikative Erwerbshierarchie des Morphosyntaxerwerbs im Deutschen (nach Pienemann 2002: 14).

Die Verarbeitungsprozesse des Morphosyntaxerwerbs werden aufgrund gleicher Verarbeitungsprozesse in einem engen Zusammenhang mit den Phasen des Wortstellungserwerbs betrachtet (Pienemann 1998: 116). Diese Annahme ist für den Erstspracherwerb schon lange belegt, für den Zweitspracherwerb bisher nicht (Meisel 2009), sodass diese PT spezifische Hypothese für die vorliegenden Entwicklungsverläufe differenziert betrachtet wird. Folgende Fragen liegen der Analyse zugrunde:

1. Lassen sich die Erwerbsprozesse der Plural- und Subjekt/Verb-Kongruenz im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?
2. Gibt es in den Erwerbsprozessen der Plural- und Subjekt/Verb-Kongruenz individuelle Variationen, die von der Erwerbshierarchie abweichen?
3. Ist ein entwicklungsbedingter Zusammenhang zwischen Erwerbsprozessen der Wortstellung und der Morphosyntax zu erkennen?

Im Folgenden wird Kongruenz als morphosyntaktisches Phänomen für das Deutsche beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der Distributionsanalyse dargelegt und die individuellen Entwicklungen beschrieben.

5.2.1 KONGRUENZ IM DEUTSCHEN

Um Beziehungen zwischen Satzteilen abzubilden, werden grammatische Merkmale zwischen Wörtern und Konstituenten angeglichen. Die daraus resultierende Übereinstimmung wird als ‚Kongruenz‘ bezeichnet (Duden 2009: 945). Die kongruierende Konstituente, z. B. das finite Verb, richtet sich nach den grammatischen Merkmalen einer Konstituente, die als ‚Merkmalsquelle‘ (ebd. 945) fungiert, z. B. nach Person und Numerus des syntaktischen Subjekts. Kongruenz wird für die grammatischen Merkmalklassen Person, Numerus, Genus und Kasus hergestellt.

Die folgenden drei Sätze aus Helbig und Buscha (2002: 536-543) zeigen Beispiele für kongruente Beziehungen. Unterstrichen ist jeweils die Konstituente, die kongruiert bzw. sich den grammatischen Merkmalen der **fett** gedruckten Merkmalsquelle anpasst.

Eine kongruente Beziehung findet sich zwischen finitem Verb und syntaktischem Subjekt: **Regen und Wind** trieben die Leute nach Hause. Das finite Verb gleicht sich den grammatischen Merkmalsklassen Person und Numerus des Subjekts an.

Eine kongruente Beziehung findet sich auch in einer Nominalphrase: *einen/ diesen guten **Lehrer*** oder *die/ diese guten **Lehrerinnen***. Artikel und Adjektive übernehmen die grammatischen Merkmalsklassen Numerus, Genus und Kasus vom Nomen. Kongruente Beziehungen können auch satzübergreifend zwischen Sätzen bestehen: **Der Schüler** *beschwert sich, weil er glaubt, dass sein Aufsatz ungerecht bewertet worden ist.* Pronomen kongruieren mit dem Nomen, das sie vertreten (‚Beziehungskongruenz‘, ‚anaphorische Kongruenz‘) in Person, Numerus und Genus, jedoch nicht im Kasus. Der Kasus wird von der Funktion des Pronomens im Satz bestimmt (Helbig/ Buscha (2002: 543). Das Possessivpronomen *sein* hat zwei Merkmalsquellen: es vertritt sein Bezugsnomen *der Schüler*, d.h. es übernimmt Person, Genus und Numerus von diesem, was in seinem Wortstamm zum Ausdruck kommt. Es kongruiert als Artikel aber auch mit dem Nomen *Aufsatz* in Kasus, Genus und Numerus (ebd.).

Die Beispielsätze zeigen, dass Endungen, die Ausdruck der Anpassung an die Merkmalsquelle sind, oft gleichzeitig für mehrere Merkmale stehen können, d. h. für ein Merkmalbündel (Duden 2009: 946).

5.2.2 ERGEBNISSE DES ERWERBS DER PLURAL- UND DER SUBJEKT/ VERB-KONGRUENZ

Die Tabelle zum Morphosyntaxerwerb im Anhang B zeigt die distributive Verteilung der Strukturen in den Bereichen Pluralerwerb, Plural-Kongruenz und Subjekt/ Verb-Kongruenz. In der Tabelle sind die Zahlenverhältnisse fett gedruckt, wenn sie den Erwerbskriterien entsprechen. Die folgende Tabelle zeigt die Phasen an, in denen ein Schüler das Erwerbskriterium für eine morphosyntaktische Struktur erfüllt hat.

Name	Erwerbsbereiche	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
Alisa	Wortstellung	INV	V _{END}			
	Morpho-syntax	Lexikal. Phase	Lexikal. Phase: Plural-endungen Phrasale Phase: Plural-Kongruenz in NP Interphrasale Phase: SVK 3. Pers. Sg.			SVK 3. P. Pl.
Alea	Wortstellung		INV	INV	V _{END}	
	Morpho-syntax		Invariante Formen Lexikal. Phase	Phrasale Phase: Plural-Kongruenz in NP Interphrasale Phase: SVK 3.P. Sg.		SVK 3.P. Pl.

Name	Erwerbsbereiche	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
Leon	Wortstellung	<i>SVO</i>	<i>ADV/ SEP</i>	<i>SEP</i>	<i>SEP</i>	<i>INV</i>
	Morpho-syntax	Invariante Formen	Lexikal. Phase	SVK 3.P. Sg.		SVK 3.P. Pl. (chunks)
Oskar	Wortstellung	<i>INV</i>	V_{END}			
	Morpho-syntax	Lexikal. Phase	Phrasale Phase: Plural-Kongruenz in NP Interphrasale Phase: SVK 3. P. Sg.			SVK 3.P. Pl.
Robert	Wortstellung		<i>SVO</i>	<i>SEP</i>	<i>SEP</i>	<i>INV</i>
	Morpho-syntax		Invariante Formen	Lexikal. Phase ?		SVK 3. P. Sg. ?
Ruth	Wortstellung	<i>INV</i>	V_{END}			
	Morpho-syntax	Lexikal. Phase SVK 3. P. Sg.	Phrasale Phase: Plural-Kongruenz in NP Interphrasale Phase: SVK 3. P. Sg. SVK 3. P. Pl.			

Tab. 5.2.2-1 Erwerbsphasen des Wortstellungserwerbs und die Erwerbshierarchie der Morphosyntax.

Akürzungen: SVK = Subjekt/ Verb-Kongruenz

P. = Person

Sg. = Singular

Pl. = Plural

Die Subjekt/ Verb-Kongruenz wird als erworben gewertet, wenn mindestens fünf unterschiedliche Subjekte mit unterschiedlichen lexikalischen Verben kombiniert werden, Kopulaverbindungen zählen nicht (siehe Abschnitt 4.2.4). Dabei ist eine distinktive Singular/ Plural-Markierung für eine Person Voraussetzung. Ein Rückgang der Zahlen, nachdem das Erwerbskriterium erfüllt wurde, ist auf den Text zurückzuführen.

Die Tabelle zeigt, dass die Schüler Alea, Alisa, Oskar und Ruth die Erwerbsphasen entsprechend der Erwerbshierarchie entwickeln. Sie erwerben die Subjekt/ Verb-Kongruenz während oder nach der Wortstellungsphase V_{END}. Leon und Robert entwickeln keine Nominalphrase (NP) und somit auch keine Plural-Kongruenz in der NP. Die Erwerbskriterien der Subjekt/ Verb-Kongruenz erfüllen sie während der Phase SEP, wobei dabei ein hoher Anteil *chunks* zum Erfüllen der Kriterien führt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Hinblick auf individuelle Entwicklungsverläufe qualitativ interpretiert.

5.2.2.1 DIE INITIALE PHASE

Zu Beginn des ZSE können Lernende nur invariante Formen, d. h. grammatisch nicht markierte Wörter und Phrasen, produzieren, da das L2-Lexikon noch nicht annotiert ist. Auftretende Pluralmorpheme sind nicht Ausdruck von Merkmalunifizierung, sondern werden als lexikalische Einheiten produziert. Formen dieser Phase finden sich zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns in der 5. bzw. 6. Klasse der Sekundarstufe I bei den Schülern Leon, Robert und Alea.

Bei Robert finden sich im Pluralkontext invariante Formen, deren morphologische Endungen noch keine Bedeutung zu tragen scheinen. Die Phrase *viel(e) kleine Tier(e)* wird als unanalysierte Einheit (*chunk*) verwendet, um Plural auszudrücken:

Robert (6/ 02) *Dieses Sack ist **viel kleine Tiere**.

Robert (6/ 09) *Später schaut er **viele kleine Tiere**.

Robert (6/ 10) ***Viele kleine Tier** spielen

Ebenso wird das Wort *alle* wiederholt zur Pluralmarkierung eingesetzt:

Robert (6/ 33) Auch lachen **Alle***.

Robert (6/ 37) *Und schlafen **Alle** auch auf Wiese.

Robert (6/ 47) *Aber hören **Allen** nichts von Wolf.

Auch bei Leon findet sich die invariante Form *Fischer*, die im Singular- und Pluralkontext verwendet wird:

Leon (5/ 12) Robbe isst Algen

Leon (5/ 13) *und Haken zurück mit **eine Fischer**.

Leon (5/ 15) *und er froh sich

Leon (5/ 16) *weil **drei kleine Fischer** bekommen

In Aleas Text der 6. Klasse werden Pluralkontexte noch nicht systematisch am Nomen markiert:

Alea (6/ 04) Die **Schafsbabys*** hatten eine Familie gefunden.

Alea (6/ 19) *Eine Woche später will der Löwenbaby mit andere **Schafsbaby** spielen.

5.2.2.2 DIE KATEGORIALE/ LEXIKALISCHE PHASE

Die lexikalischen Einträge sind nun mit diakritischen Merkmalen versehen, z. B. Numerus bei Nomen und Person bei Verben, sodass Plural- und Verbendungen produziert werden können.

Differenzierte Singular- und Pluralendungen finden sich in Alisas Text der 6. Klasse⁷⁷:

Alisa (6/ 13) *Die **Kinder** schnüffeln auf die Mutter.

Alisa (6/ 26) *Deshalb schubst er **Kind**.

Auch Leon zeigt in seinen Texten der 6. und 7. Klasse distinktive Pluralmarkierungen:

Leon (7/ 54) *Plötzlich lebte der Besen wieder,

Leon (7/ 55) *aber nicht mehr **ein Person**

Leon (7/ 56) *sonder **viele Personen**.

⁷⁷ Aufgrund mangelnder Kontexte finden sich bei Alisa in der 5. Klasse als typische Merkmale der lexikalischen Phase nur variierende Verbendungen, noch keine Singular-/ Pluraldistinktion am Nomen.

Bei Ruth ist die Pluralmarkierung bereits in der 5. Klasse erkennbar:

Ruth (5/ 06) An einem **Wasserloch** angelte Momo.

Ruth (5/ 10) *Es waren **zwei Wasserlöchern**.

In dieser Phase trägt das finite (lexikalische) Verb noch keine systematische Personalendung, sodass in der 3. Person Singular unterschiedliche Endungen parallel auftreten können, z. B. die Endungen ,-t‘ bei Leon (5/ 31) und Alisa (5/ 27), ,-Ø‘ bei Leon (5/ 34) und Alisa (5/ 53) und ,-en‘ bei Leon (5/ 32) auftreten:

Leon (5/ 31) *Robbe läuft zurück

Leon (5/ 32) *aber er schaffen nicht,

Leon (5/ 34) *Dam plötzlich Robbe schrei_,

Im Weiteren tritt ,-te‘ bei Alisa (5/ 28) sowie ,-e‘ bei Alisa (5/ 19) auf:

Alisa (5/ 18) *Aber Seehund ist schlau,

Alisa (5/ 19) *sie nehme hakel

Alisa (5/ 27) *Plötzlich zieht Seehund zu fest

Alisa (5/ 28) *und Pingu fällt zum vorne

Alisa (5/ 53) *Also lass_ die beide Eisloch auf.

Die Sätze Ruth (5/10) und Alisa (5/18) zeigen, dass mit Kopula-Verben Subjekt/ Verb-Kongruenz bereits früh in Singular- und Pluralkontexten realisiert werden kann. Dies ist laut Pienemann (1998: 125f.) auf die leichte Lernbarkeit der Kopulaverben zurückzuführen und erfordert noch keine Verarbeitungsprozesse zum Austausch grammatischer Merkmale zwischen Verbalphrase und Nominalphrase.

5.2.2.3 DIE PHRASALE PHASE

In dieser Phase sind Lernende bereits in der Lage, innerhalb der Nominalphrase Artikel einzusetzen und Plural-Kongruenz herzustellen.

Bei Alisa, Alea, Ruth und Oskar fallen in den Texten der 6. und 7. Klasse ausdifferenzierte Nominalphrasen auf, die aus Nomen, Artikel, Possessivpronomen und Adjektiven bestehen.

Alisa (6/ 09) *und es gibt **vieles kleine babys Schafen**.

Alea (7/ 49) *Da kann er **seine Augen** nicht trauen,

Alea (7/ 50) *er sah **viele lebendige Besen**

Ruth (6/ 04) *und da waren **6 süßen kleinen Babys** Schäfe.

Ruth (6/ 40) *Am nächsten Tag spielten **die kleine Schafen** wie kämpfen.

Oskar (6/ 43) *Paar Jahre später war Lambert

Oskar (6/ 44) *und anderen schon ganz erwachsen.

Bei Leon beschränkt sich im Text der 6. Klasse die Nominalphrase auf Artikel und Nomen, wobei Pluralkontexte selten sind und in den späteren Texten wieder verschwinden.

Leon (6/ 58) **Die Lämmer** haben auch Angst

Leon (6/ 59) *und **die Lämmer** laufen nach Baumen.

Aus der Sicht der PT deutet dies daraufhin, dass Leon die Nominalphrase nicht ‚erworben‘, sondern die Kombination von Artikeln und Nomen kurzfristig ‚gelernt‘ hat.

5.2.2.4 DIE INTERPHRASELE PHASE

In dieser Phase können grammatische Merkmale über Phrasengrenzen hinweg angeglichen werden, sodass Subjekt/ Verb-Kongruenz entsteht.

Bei Alisa, Ruth und Oskar ist diese Phase in der 6. Klasse nachweisbar. Die Erweiterung der Nominalphrase und der Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz führen zu einem deutlichen Entwicklungssprung. Subjekt/ Verb-Kongruenz kann nun mit wechselnden lexikalischen Verben im Plural gebildet werden:

Ruth (6/ 05) *Alle kleinen süßen Babys **laufen** zu Müttern.

Ruth (6/ 30) Er wollte es,

Ruth (6/ 31) aber die beiden **wollen** es nicht.

Alisa (6/ 58) Ein paar Motane* später sind alle groß geworden

Alisa (6/ 59) *aber alle die Schafe **ärgern** immer noch ihn der Löwe.

Der Erwerb der Kategorie Plural sowie die Subjekt/ Verb-Kongruenz im Pluralkontext zeigt sich deutlich in Alisas Text der 7. Klasse an Wörtern, für die es keine

grammatische Differenzierung in Singular und Plural gibt. Da es sich um *viel* Wasser handelt, markiert die junge Autorin am Verb Plural.⁷⁸

Alisa (7/ 44) *Überall **waren** Wasser.

Alisa (7/ 73) *dass Wasser **wurden** immer hoher.

Oskar produziert trotz ausdifferenzierter Nominalphrase und Subjekt/ Verb-Kongruenz im Singular in den Texten der Klassen 6, 7, 8 kaum Pluralkontexte, in denen er Subjekt/ Verb-Kongruenz realisieren muss. Im Text der 7. Klasse treten zwei Sätze auf und im Text der 8. Klasse erscheint nur ein Satz:

Oskar (7/ 39) *1000 Bese **nahm** zwei Eimer volle Wasser.

Oskar (7/ 41) *Bald **entstand** Wasserstrudeln.

Oskar (8/ 10) *Die 3-eckige Symbolen **ergeben** sich für die Empfangssignalstärke.

Es ist zu vermuten, dass Oskar seit der 5./ 6. Klasse Plural-Kongruenz mit finiten Verben systematisch vermeidet. Erst in der 9. Klasse produziert er vielfältige Pluralkontexte mit Subjekt/ Verb-Kongruenz. Die Sätze Oskar (9/ 18), Oskar (9/ 19) zeigen eine Übergeneralisierung der Pluralkongruenz auf Singularkontexte. Im Satz Oskar (9/ 20-21) wird das Objekt im Singular zum neuen Subjekt im Plural und eine Anpassung des Verbs wird prompt realisiert.

Oskar (9/ 17) **Sie machten** das so lange,

Oskar (9/ 18) *bis **jeder** am Rand der Platte **waren**.

Oskar (9/ 19) *Anschließend **holten jeder** aus ihre Stoffmanteln eine Metallstab heraus.

Oskar (9/20) *Dann **zogen sie** jede Metallstab lang

Oskar (9/21) *und **sie wurden** zu Angel.

Die folgende Satzreihe Alea (7/ 50-51) zeigt, dass Kongruenz zwischen dem syntaktischen Subjekt *Besen* und dem finiten Verb des nächsten Hauptsatzes *holten* über die Satzgrenze hinweg gebildet werden kann.

Alea (7/ 50) er sah **viele lebendige Besen**

⁷⁸ Interessant ist, dass auch *Eis* als Pluralkontext aufgefasst wird: Ruth (5/ 11) *Am Boden **sind** kalten Eis.

Alea (7/ 51) *und **holten** Wasser aus Brunnen bis zu Gefäß.

Mit Blick auf Aleas Text der 6. Klasse, in dem Plural noch nicht distinktiv an Nomen markiert wurde, zeigt sich ein Jahr später Subjekt/ Verb-Kongruenz in sieben Pluralkontexten an drei Subjekten mit sechs unterschiedliche Verben. Die häufige Wiederholung der Phrase *alle* + Verb-*en* deutet auf eine unanalysierte Einheit hin.

In der 7. Klasse hat Alea die Plural-Kongruenz in der NP erworben, auch die Subjekt/ Verb-Kongruenz in der 3. Person Singular ist mit 52/ 62 Kontexten überzeugend ausgeprägt. Pluralkontexte mit Subjekt/ Verb-Kongruenz werden eher selten produziert (4/ 4) bzw. es zeigen sich Unsicherheiten bei der Zuordnung von Merkmalen über Phrasengrenzen hinweg:

Alea (7/ 47) *Der Zauberlehrling **hörten** Schritten.

In Leons Texten sind bis zur 9. Klasse keine systematischen Pluralmarkierungen erkennbar, die Nominalphrase besteht bis zur 8. Klasse ausschließlich aus Artikel und Nomen. Im Text der 7. Klasse kann Leon Subjekt/ Verb-Kongruenz in der 3. Person Singular herstellen, im Text der 8. Klasse zeigt sich Kongruenz in der 2. Person Singular. Subjekt/ Verb-Kongruenz in Pluralkontexten gelingt ihm erst im Text der 9. Klasse, wobei diese oft mit *chunks* kombiniert sind:

Leon (9/ 11) **Alle** sahen fast gleich aus.

Leon (9/ 12) ***Alle** hatten weiße Gesicht_ und lange Jacke_

Leon (9/ 13) *und hatten **alle** kleinen Mund_.

Bei Robert finden auch bis zur 8. Klasse keine systematischen Pluralmarkierungen und keine Entwicklung der Plural-Kongruenz in der Nominalphrase statt. Erweiterte Nominalphrasen treten vereinzelt ausschließlich im Singular auf, wiederholen sich und verschwinden wieder, d. h. ihr Auftreten ist kein Anzeichen für Erwerb, sondern entlarvt sie als unanalysierte Einheiten:

Robert (7/ 19) *Dann blickte er **ein blaue Zylinder**.

Robert (7/ 20) *Er wollte **die blaue Zylinder** probieren.

In der 9. Klasse tritt in Roberts Text Plural-Kongruenz in der Nominalphrase auf sowie mehrfach Subjekt/ Verb-Kongruenz in Pluralkontexten:

Robert (9/ 03) ***Die fünf Männer standen** mitten des schwebende schwarze Platte.

Robert (9/ 23) *Darum **streiten Mann und Mann** auf schwebende schwarze Platte.

Robert (9/ 24) **Andere Männer schauten die streitende Männer** weiter.

Auffallend ist, dass die Sätze aus Phrasen bestehen, die wiederholt in gleicher Form verwendet werden und wiederum eine Verwendung als unanalysierte Einheit vermuten lassen.

5.2.3 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Zu Frage 1: Lassen sich die Erwerbsprozesse der Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?

Der Morphosyntaxerwerb lässt sich bei vier von den sechs bilingualen gehörlosen Schülern mit der von der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären. Wobei nicht alle Entwicklungsschritte dokumentiert werden können, da die Erhebungsintervalle zu groß sind. Die Entwicklungsschritte von der Pluralmarkierung über die Pluralkongruenz in der Nominalphrase bis zur Subjekt/ Verb-Kongruenz läuft bei allen vier Schülern sehr schnell ab, lediglich die Subjekt/ Verb-Kongruenz im Plural ist bei Oskar, Alea und Alisa erst in der 9. Klasse nachweisbar.

Zu Frage 2: Gibt es in den Erwerbsprozessen der Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz individuelle Variationen, die von der Erwerbshierarchie abweichen?

In Roberts und Leons Texten fällt der häufige Gebrauch von Phrasen auf, die als unanalysierte Einheiten in Pluralkontexten kompensatorisch verwendet werden. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zu den anderen Schülern dar. Beide Schüler erwerben weder eine distinktive Pluralmarkierung noch Prozesse, um eine Nominalphrase aufbauen zu können.

Oskar, Alisa und Alea scheinen Subjekt/ Verb-Kongruenz in Pluralkontexten zu meiden. Erst drei Jahre nach dem Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz im Singular ist in der 9. Klasse in ihren Texten der Plural eindeutig nachweisbar. Sollte es sich hier um

eine Vermeidungsstrategie handeln, wird deutlich, wie stark der Einfluss von Vermeidung sein kann.

Zu Frage 3: Ist ein entwicklungsbedingter Zusammenhang zwischen Erwerbsprozessen der Wortstellung und der Morphosyntax zu erkennen?

Die Tabelle 5.2.2-1 zeigt, dass es eine zeitliche Korrelation zwischen Wortstellungs- und Morphosyntaxerwerb gibt. Subjekt/ Verb-Kongruenz wird von Alisa, Ruth und Oskar parallel bzw. kurz nach dem Erwerb des subordinierten Nebensatzes erworben. Alea erwirbt die Subjekt/ Verb-Kongruenz in Singularkontexten schon während der Phase INV.

Die These der PT ist, dass das Auftreten der Phase INV belegt, dass sich die Satzverarbeitungsprozesse entwickelt haben und somit auch die Subjekt/ Verb-Kongruenz vom Lernenden verarbeitet werden kann. Nach Pienemann (1998: 115) setzen Subjekt/ Verb-Kongruenz und Inversion die gleichen Verarbeitungsprozesse voraus: Lemmazugriff, kategoriale Prozeduren, phrasale Prozeduren, Kongruenzregeln und die Fähigkeit, diese auf Satzebene anzuwenden. Daten im Korpus *Guy* deuteten darauf hin, dass erste Realisierungen der Subjekt/ Verb-Kongruenz kurz nach dem Auftreten der Inversion auftreten (ebd.).

Tschirner (1996) verweist im Rahmen seiner Studie auf einen Erwerbszeitraum der Subjekt/ Verb-Kongruenz, der in der Phase des Satzklammererwerbs liegt und nicht erst in der Phase der Inversion. Tschirner (2001: 16) zufolge stehen die Phasen INV und SEP auf der gleichen syntaktischen Erwerbsebene (= Merkmalsangleichung auf Satzebene) und entstehen durch Anwendung der Initialisierungs- bzw. Finalisierungsstrategie (= erstes und letztes Wort im Satz sind besonders prominent und daher leicht lernbar.) Die Sekundarstufenschüler in der Studie von Diehl (2000), die Deutsch als Fremdsprache lernen, erwerben die Subjekt/ Verb-Kongruenz später, parallel zur Verbendstellung in subordinierten Nebensätzen. Auch bei den bilingualen gehörlosen Schülern liegt der Erwerbszeitraum für die Subjekt/ Verb-Kongruenz bei lexikalischen Verben in der Phase V_{END}.

Die Erwerbsverläufe der Schüler sind in Bezug auf die Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz nur bedingt auswertbar. Dies ist zu einem großen Teil auf das

Impulsmaterial zurückzuführen, da in der Analyse deutlich wurde, dass die Filme für eine Pluralanalyse zu wenige Pluralformen elizitieren. Auch die Untersuchung der Subjekt/ Verb-Kongruenz beruht textbedingt primär auf Formen der 3. Person Singular bzw. der 3. Person Plural. Das dialogisch konzipierte Impulsmaterial der 8. Klasse „*Erkläre deiner Oma, wie ein Handy funktioniert...*“ brachte Formen der 1. und 2. Person Singular hervor, lässt jedoch keine Rückschlüsse auf den eigentlichen Zeitpunkt des Erwerbs zu, da in den vorausgegangenen Texten entsprechende Impulse fehlten. Kritisch anzumerken ist, dass eine jährliche Datenerhebung für den Morphosyntaxerwerb zu langfristig. Dies zeigt sich in der Analyse von Alisas, Aleas und Ruths Entwicklungsverlauf: in der 5. Klasse weisen ihre Texte noch keine Pluralmarkierungen auf und im Text der 6. Klasse verfügen sie bereits über eine entwickelte Nominalphrase und Subjekt/ Verb-Kongruenz im Singular. Alisa und Ruth produzieren Subjekt/ Verb-Kongruenz sogar im Plural.

Zwei weitere wichtige und schwer zu fassende Aspekte sind zum einen das Vermeidungsverhalten der Schüler gegenüber Pluralformen bzw. Pluralkontexten für Subjekt/ Verb-Kongruenz, z. B. bei Oskar, Alisa und Alea. Zum anderen die Verwendung von Pluralformen und -phrasen in Form von unanalysierten Einheiten, wie es von Leon und Robert praktiziert wird. Für das von Pienemann vorgegebene Erwerbskriterium von mindestens fünf Äußerungen mit wechselnden Subjekten und lexikalischen Verben wird eine Vielfalt an obligatorischen Plural-Kontexten benötigt. Individuelle Variationen, wie Vermeidungsverhalten, die Verwendung von *chunks*, Fehler in der Kontexterkenkung etc. verringern die Anzahl genügend verwertbarer Äußerungen, um den Erwerb einer Struktur beurteilen zu können.

Dennoch hat diese Analyse einen wertvollen Einblick in die Erwerbsprozesse von Phrasenstrukturen gegeben. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass dem Erwerb der Strukturen einer Phrase Zeit gegeben werden muss, denn diese sind die zentrale Voraussetzung für die Kongruenzentwicklung innerhalb einer Nominalphrase und zwischen Nominal- und Verbalphrase.

5.3 DER ERWERB DES VERBALKASUS

Der Erwerb des Verbalkasus bedeutet, dass Lernende in einem Satz den verbalen Argumenten des Verbs die grammatischen Funktionen SUBJ und OBJ zuordnen und diese morphosyntaktisch markieren zu können. Ein initialer Erwerbsschritt hierfür ist, oblique Kasusformen (Akkusativ und Dativ) distinktiv vom Nominativ abgrenzen zu können. Die Markierungen müssen dabei noch nicht den korrekten morphologischen Formen entsprechen, denn eine zielsprachlich korrekt realisierte Form muss, der *Processability Theory* (PT) zufolge, noch kein Beleg für den Erwerb des Funktionssystems sein (zur Differenzierung des Erwerbs- und Lernprozesses im Morphosyntaxerwerb siehe Abschnitt 3.6). Wird jedoch in der Lernersprache eine funktionale Differenzierung zwischen den Kasus erkennbar, lässt dies auf einen Erwerb der entsprechenden Sprachverarbeitungsprozesse schließen und eine deutlich erweiterte Sprachverarbeitungsfähigkeit in der Zweitsprache.

Die Leitfragen für die Analyse lauten:

1. Lässt sich der Erwerbsprozess des Verbalkasus im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?
2. Gibt es im Erwerbsprozess des Verbalkasus individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

In diesem Kapitel wird zuerst der Verbalkasus im Deutschen unter sprachstrukturellen Gesichtspunkten dargestellt. Anschließend werden die wesentlichen Phasen des Kasuserwerbs beschrieben, wobei die von Baten (2010: 2013) im Kontext der PT ermittelte Erwerbssequenz den theoretischen Bezugsrahmen darstellt. Anschließend wird über Distributionsanalysen die Entwicklung der prä- und postverbalen Positionsmarkierung in den Satzmustern SV(O), XP-VS-(O) und COMP. Anschließend werden die Entwicklungsverläufe der Schüler beschrieben und ihre Variationen analysiert. Im Weiteren werden in einem qualitativen Ansatz Tendenzen hinsichtlich der Markierung der grammatischen Funktion DAT beschrieben. Nach einem Exkurs zum *personal agreement*

marker AUF in der DGS werden die Entwicklungen der Schüler in die Erwerbshierarchie eingeordnet.

5.3.1 KASUS IM DEUTSCHEN

Verben vergeben semantische Rollen.⁷⁷ Die Rollenverteilung ist durch eine Rangfolge organisiert, in denen die Eigenschaften ‚Belebtheit‘ und ‚Eigenaktivität‘ in der Hierarchie der semantischen Rollen die höchste Stufe einnehmen. Die Präferenzregel besagt, dass das ‚Agens‘ (lat. *agens* ‚handelnd‘) die Rolle des Handelnden trägt und der ranghohen Subjekt-leerstelle des Verbs zugeordnet wird. Das Patiens (lat. *patiens* ‚leiden‘) bekommt die untergeordnete Rolle des Gegenstandes oder der Person zugewiesen, die von der Handlung betroffen ist (ebd.). Akkusativ- und Dativobjekte referieren auf die Rolle des Patiens.

Die Anzahl der semantischen Rollen, die ein Verb fordert, ist abhängig von der Argumentstruktur bzw. dem Valenzrahmen des Verbs (Duden 2009: 390). Syntaktische Regeln und die syntaktische Wertigkeit des Verbs (Valenz) entscheiden über die syntaktische Realisierung der semantischen Rollen (ebd.). Der Valenzrahmen und die syntaktische Wertigkeit bilden die ‚syntaktisch-semantische Valenz‘ des Verbs, die angibt, über wie viele Leerstellen das Verb verfügt, um sich mit Verbergänzungen zu verbinden (ebd.).

Intransitive Verben halten nur eine Leerstelle für ein Subjekt bereit, sie erfordern kein Objekt. Das Verb entscheidet in diesem Fall, ob eine Agens- oder Patiensrolle auf das Subjekt referiert.

Er	wandert.
Subjekt (Agens)	Verb
Er	fällt.
Subjekt (Patiens)	Verb

⁷⁷ Die folgenden Ausführungen zum umfangreichen Thema des Verbalkasus sind bewusst kurzgehalten und begrenzen sich auf theoretische Aspekte, die für die folgende Analyse von Bedeutung sind.

Transitive Verben verbinden sich im Aktiv mit einem Subjekt und einem Akkusativobjekt und weisen diesen semantische Rollen zu (ebd. 393). Viele transitive Verben halten noch eine Leerstelle für eine weitere Satzergänzung, wie z. B. eine Adverbialergänzung oder ein Präpositionalobjekt bereit (ebd. 394).

Er	legt	das Buch	auf den Tisch.
Subjekt	Verb	Akk-Objekt	Lokaladverbial (Richtung)

Sogenannte ditransitive Verben verbinden sich mit zwei Objekten, einem Akkusativ- und einem Dativobjekt.

Sie	zeigt	ihm	ihr neues Kleid.
Subjekt	Verb	Dativ-Objekt	Akk-Objekt

Ein wichtiger formaler Aspekt an der Rektionseigenschaft der Verbvalenz ist, dass die Zuweisung des Kasus zu einem Subjekt oder Objekt formal durch morphosyntaktische Markierungen angezeigt wird. Die Kasusmarkierung betrifft nicht nur das Nomen, sondern auch Artikelwörter und Adjektive, die in der Nominalphrase stehen (ebd. 130). Die morphosyntaktische Markierung umfasst bei Nomen Merkmale des Numerus, Genus und Kasus. Bei einigen Formen, z. B. den Artikeln *das*, *die* und *der* und dem Personalpronomen *uns* liegt ein ‚Kasusynkretismus‘ vor, d. h. dass mindestens zwei Kasus durch die gleichen Formen angezeigt werden (ebd. 131). Das folgende Beispiel zeigt, dass der Artikel *die* bei femininen Nomen im Singular die Kasus Nominativ und Akkusativ repräsentieren kann.

Ich sehe **die** Katze. AKK
Die Katze schleicht durch die Wiese. NOM

Im Plural markiert der Artikel *die* feminine, maskuline und neutrale Nomen im Nominativ und Akkusativ.

Die Katzen/Hunde/Kälbchen spielen.
 Ich füttere **die** Katzen/Hunde/Kälbchen.

Die Flexionsmorpheme des Kasussystems sind für Lernende des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache stets eine Herausforderung. Kwakernaak (2002) sieht insbesondere im

Kasusynkretismus den Grund für beständige Kasusfehler in der Lernaltersprache von fortgeschrittenen Lernern.

5.3.2 DER ERWERB DES VERBALKASUS

Ein wesentliches Charakteristikum des Kasuserwerbs in verbalen Argumenten ist seine funktionale Gebundenheit an das kanonische Satzmuster SV(O) in der initialen Phase des Spracherwerbs (*Unmarked Alignment Hypothesis* von Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi/ Håkansson 2005; siehe Abschnitt 3.4.1.2). Dabei konstruieren Lernende ihre Sätze so, dass, aus linguistischer Perspektive, die semantischen Rollen der A-Struktur auf eine ‚vermeintliche‘ C-Struktur projiziert werden (Baten 2013: 161). Die Rolle des Agens wird als ‚Subjekt‘ auf die präverbale Position projiziert und die Rolle des Patiens als ‚Nicht-Subjekt‘ in die postverbale Position hinter das finite Verb. Diese Zuordnung erfolgt nach einem universalen Schema (*Universal Scale of Unmarked Mapping* von Lee 2001: 97; siehe Abschnitt 3.4.1.2) und erleichtert dem Lernenden zu Beginn des Zweitspracherwerbs ein ‚verständliches‘ Kommunizieren ohne das noch unerschlossene morphosyntaktische System der neuen Sprache benutzen zu müssen. In dieser initialen Phase werden Nomen in prä- und postverbaler Position noch nicht kasusmarkiert oder beide mit NOM gekennzeichnet (*linear/ lexical mapping*, Baten 2013: 161).

Die Zuweisung grammatischer Funktionen auf die prä- und postverbale Position im Satz wird auch als positionsbezogene Funktionszuweisung bzw. *direct mapping* bezeichnet. Sukzessive werden den prä- und postverbalen Nomen morphologische Mittel zugeordnet, sodass eine Differenzierung zwischen den grammatischen Funktionen NOM (SUBJ) >< Nicht-NOM (OBJ) erkennbar wird, die zur Opposition NOM (SUBJ) >< AKK bzw. DAT (OBJ) führt. Im fortgeschrittenen Kasuserwerb entwickelt sich in der Wortstellungsphase INV die Fähigkeit, das lineare Satzmuster SV(O) aufzulösen, was zum Satzmuster XP-V-S-(O) führt. Dabei bleibt die Positionsmarkierung des prä- und postverbalen Nomens vorerst noch erhalten, d. h. das Subjekt wird in der ersten NP und das Objekt in der zweiten NP abgebildet, bis die syntaktische Funktionszuweisung positionsunabhängig vergeben werden kann. Die Topikalisierung eines Objekts und seine funktionale Markierung als Objekt ist der erkennbare Erwerbsschritt, der anzeigt, dass die Funktionszuweisung durch morphologische Mittel widergegeben werden kann, was zu einer hierarchischen Satzorganisation führt.

Die Erwerbsphasen des Kasuserwerbs sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst und werden noch einmal dargestellt, da sie die Gliederung für die Analyse vorgeben.

Verarbeitungsprozess	Projektion der C-Struktur in die F-Struktur des Verbs	Wortstellung	Prozesse des Kasuserwerbs
Satzverarbeitung/ interphrasale Prozesse -> Merkmals-unifizierung zwischen TOPIK und OBJ	TOPIK = OBJ Subjekt kann aus Topikposition heraus bewegt werden (<i>Topic-Hypothese</i> Pinemann 2005)	Phase INV: Satzmuster OVS	Funktionale Markierung , da nichtlineares Satzmuster durch Objekt-Topikalisierung Positionsmarkierung bei ditransitiven Verben: SUBJ _{NOM} - V - IO _{DAT} - DO _{AKK} direct-case-mapping -Prinzip: NOM >< Nicht-NOM NOM >< AKK Default-stage: keine Kasusmarkierung bzw. NOM >< NOM <i>linear/ lexical mapping</i> auf Positionen im kanonischen Satzmuster
phrasale Prozesse	TOPIK = ADJ	Phase ADV: Satzmuster XP-SV(O)	
kategoriale Prozesse	TOPIK = SUBJ	Phase SVO: Satzmuster Nomen-Verb-Nomen	

Tab. 5.3.2-1 Prozesse im Erwerb des Verbalkasus in verbalen Argumenten (Darstellung nach Baten (2013: 121), leicht adaptiert und ins Deutsche übersetzt von I.W.).
Abkürzungen: IO = indirektes Objekt, DO = direktes Objekt

Baten (2013: 121f.) betont, dass die parallele Abbildung in der Tabelle nicht auf einen kausalen oder zeitlichen Zusammenhang zwischen Wortstellungs- und Kasuserwerb hindeuten soll, sondern dass beide Bereiche sich im Spracherwerb parallel entwickeln. Daher wurden in dieser Darstellung in der rechten Spalte die Trennlinien zwischen den Erwerbsphasen entfernt, um keine Korrelation zu den Phasen des Wortstellungserwerbs nahezu legen.

Die Analyse beginnt mit der Distributionsverteilung der Markierungen in der prä- und postverbalen Position. Im Weiteren werden Phasen des Kasuserwerbs analysiert: Im ersten Teil wird die Entwicklungsphase des *lexical mapping* beschrieben, in der die Positionierung der verbalen Argumente durch das kanonische Satzmuster organisiert ist. Anschließend wird die Phase der Positionsmarkierung, d. h. das *direct-case-mapping* untersucht. Der dritte Teil beschreibt den Übergang von der Positionsmarkierung zur morphosyntaktischen Funktionszuweisung. Als drittes wird die Kasusentwicklung bei ditransitiven Verben dargestellt und abschließend werden die individuellen Entwicklungsverläufe in die Erwerbssequenz eingeordnet.

5.3.3 DIE ENTWICKLUNG DER POSITIONSMARKIERUNG VON SUBJEKT UND OBJEKT

Die sukzessive Ausdifferenzierung der Positionsmarkierung von Subjekt und Objekt ist an der Markierung des prä- und postverbalen Nomens erkennbar. Morphologische Markierungen müssen zu diesem Zeitpunkt noch nicht zielsprachlich korrekt sein, in der Distributionsanalyse wird jedoch der Beginn einer kontrastiven Markierung erkennbar. Die Distributionsanalysen orientieren sich in Bezug auf Darstellungsform und Kriterien an der Dissertation von Baten (2013).

Die folgende Distribution zeigt die Entwicklung der Markierung des präverbalen Nomens bei transitiven Verben in Sätzen mit der Struktur SV(O). Gewertet werden folgende Strukturen: SV(O), XP-SV(O) und SV_{fin}(O)V_{inf}. In der Spalte (+) ist die Anzahl Nomen eingetragen, bei denen eine eindeutige Markierung mit NOM erkennbar ist. Der Asterisk (*) zeigt eine nicht-eindeutige Markierung aufgrund von Kasussynekretismus NOM/ AKK an, ein (–) steht für eine Nicht-Markierung bzw. oblique Markierung. Bei der Einordnung in die drei o. g. Kategorien wurden nur Kasuskriterien berücksichtigt und Genus vernachlässigt. Eine Hervorhebung **fett** bedeutet, dass die Positionsmarkierung nachweisbar ist: das präverbale Nomen wird in mindestens fünf Kontexten mit NOM markiert.

Für die Analyse von Sätzen mit dem Grundmuster SV(O) werden folgende Formen gezählt:

SV(O)	Alisa			Alea			Leon			Oskar			Robert			Ruth		
	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-
Kl. 5	1	0	6	-	-	-	0	0	6	1	0	0	-	-	-	1	0	6
Kl. 6	1	0	0	5	0	0	1	0	0	6	1	0	0	1	1	6	0	3
Kl. 7	6	0	6	1	1	0	1	0	0	6	0	1	4	0	7	5	0	1
Kl. 8	1	1	0	2	0	0	5	0	0	4	0	0	8	1	0	8	0	0
Kl. 9	4	0	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	9	0	0	3	0	0

Tab. 5.3.3-1 Markierung der präverbalen Nominalphrase mit NOM in Sätzen mit Satzmuster SV(O) (Darstellung nach Baten (2013: 169)).

Die Distributionsanalyse zeigt, dass ab der 6. Klasse bei fast allen Schülern das präverbale Nomen eindeutig mit NOM markiert wird. Bei Alisa, Alea, Oskar, Leon und Ruth sind in den Spalten (*) und (-) ab der 7. Klasse kaum noch Einträge vorhanden, einige wenige lassen sich auf die Verwendung von Namen der Filmhelden zurückführen.

Ruth (5/ 28) **Momo** macht das Wasserloch zu.

Alisa (5/ 7) *Und **Pingu** hat **Eimer**.

Alisa (5/ 38) *Und **Pingu** hatten **Idee**.

Alisa setzt in der 5. Klasse kaum Artikel ein, d. h. sie markiert die Position von Nomen noch nicht, sondern positioniert Nomen analog des kanonischen Satzmusters z. B. Alisa (5/ 7) und Alisa (5/ 38) sowie in Tabelle 5.3.3-1 die Zeile der Klasse 5/ Alisa. Die postverbalen Nomen zeigen, dass die Nicht-Markierung auch mit der noch nicht entwickelten Nominalphrase (NP) zusammen hängt.

Bei Robert ist die Markierung des präverbalen Nomens ab der 8. Klasse sicher, wobei er häufig Pronomen verwendet.

Robert (8/ 19) ***Ich** will Anruf beenden.

Robert (8/ 22) ***Ich** bekomme Notruf,

Robert (8/ 36) ***Ich** will Foto machen.

Oskar zeigt bereits eine entwickelte NP und, entsprechend seines Entwicklungsstandes, nur eine geringe Anzahl an Sätzen mit der Struktur SV(O), da er bereits fast ausschließlich Sätze mit XP-VS(O) Muster produziert.

Oskar (5/ 09) ***Der Robbe** stahl, stahl viel Algen.

Die niedrigen Zahlen (siehe Tabelle 5.3.3-1) in den Texten der 8. und 9. Klasse bei Alisa, Alea und Ruth resultieren aus dem Rückgang des Musters SV(O) und einer Zunahme von Sätzen mit dem Satzmuster Inversion (XP-VS(O) (zur Markierung der postverbalen Nomen im Satzmuster XP-VS(O) siehe Tabelle 5.3.3-3).

Die folgende Distributionsanalyse zeigt, wie sich die Entwicklung der Markierung des postverbalen Nomens vollzieht: In der Spalte (+) ist die Anzahl der Nomen eingetragen, bei denen eine eindeutige Markierung mit Nicht-NOM bzw. AKK erkennbar ist. Der Asterisk (*) zeigt eine nicht-eindeutige Markierung aufgrund von Kasusynkretismus NOM/ AKK an, ein (-) steht für eine Nicht-Markierung, z. B. bei Namen, bzw. NOM-Markierung. Zur Einordnung in die drei o. g. Kategorien sind ebenfalls nur Kasuskriterien berücksichtigt und Genus wurde vernachlässigt. Eine Hervorhebung **fett** bedeutet, dass die Positionsmarkierung nachweisbar ist: die Position des postverbalen Nomens wird in mindestens fünf Kontexten mit Nicht-NOM bzw. AKK markiert.

SV(O)	Alisa			Alea			Leon			Oskar			Robert			Ruth		
	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-
Kl. 5	0	2	7	-	-	-	0	2	4	0	1	0	-	-	-	0	8	1
Kl. 6	2	6	2	4	2	0	0	7	10	4	2	1	0	0	0	5	2	0
Kl. 7	9	3	2	6	7	2	0	7	8	2	4	1	11	4	5	5	0	1
Kl. 8	1	1	0	1	1	0	1	4	0	1	3	0	0	3	6	3	5	0
Kl. 9	1	3	0	0	2	0	16	11	2	2	9	1	11	6	2	1	2	0

Tab. 5.3.3-2 Markierung der postverbalen Nominalphrase mit AKK im Satzmuster SV(O) (Darstellung nach Baten 2013: 177).

Die Distributionsanalyse zeigt, dass in den Texten von Ruth, Alea und Oskar die Position des postverbalen Nomens in der 6. Klasse eindeutig mit Nicht-NOM bzw. AKK markiert wird.

Bei Alisa erfolgt diese Positionsmarkierung im Text der 7. Klasse. Betrachtet man die hohe Zahl an Kasusynkretismen in der 6. Klasse genauer, dann fallen Formen auf, die für eine Positionsmarkierung mit NOM >< NOM sprechen. Im Satz Alisa (6/ 59) zeigen sich ‚zwei Hypothesen‘ hinsichtlich der postverbalen Positionsmarkierung:

Alisa (6/ 65) *Er schließen **sein Auge** ganz fest.

Alisa (6/ 77) *Der Wölfe laufen **die Mutter** hinter.

Alisa (6/ 59) *aber alle die Schafe ärgern immer noch **ihn der Löwe**.

Bei Leon und Robert bleibt die Position des postverbalen Nomens uneindeutig markiert. Dies zeigt die Verteilung mit dem Schwerpunkt in den Spalten (-) und (*). Bei den anderen vier Schülern leert sich die rechte Spalte, der Schwerpunkt liegt in den Spalten (*) und (+).

In der 7. Klasse ist eine Kasus-Opposition NOM >< AKK zwischen prä- und postverbalem Nomen deutlich erkennbar und die Verwendung der AKK-Markierung steigt sprunghaft an (siehe Tabelle 5.3.3-2, Zeile Kl. 7/ Alisa).

Alisa (7/ 27) *Micky befiehl||t **ihn** => [Einfügung I. W.]

Alisa (7/ 79) *Er suchte **den** Rezept.

Diese Entwicklung lässt sich auch in Ruths Texten nachvollziehen: in der 5. Klasse verbirgt sich hinter der hohen Zahl an Kasusynkretismen die Markierung der postverbalen Position mit NOM (NOM >< NOM) (siehe Tabelle 5.3.3-2, Zeile Kl. 5/ Ruth):

Ruth (5/ 20) *Momo haltet **das Angel**

Ruth (5/ 21) *und fang **ein Fisch**.

Ruth (5/ 30) *Momo hat **das Schnur** und **das Wasserpflanzen**.

Im Text der 6. Klasse weist Ruth mit dem Personalpronomen *ihn* und dem Artikel *den* der postverbalen Position deutlich die grammatische Funktion AKK zu (siehe Tabelle 5.3.3-2, Zeile Kl. 6/ Ruth):

Ruth (6/ 36) *Die Schafen lachten **ihn** aus.

Ruth (6/ 65) Und der Wolf verfolgt **ihn**.

Ruth (6/ 74) Der Löwe schubste **den Wolf**.

Bei Robert und Leon lässt sich keine Markierung der postverbalen Position erkennen (hierzu Abschnitt 5.4.4.1).

In Sätzen mit dem Muster XP-VS-(O) stehen nun beide Nomen hinter dem Verb, sodass die Zuweisung der grammatischen Funktionen SUBJ und OBJ zum ersten und zweiten postverbalen Nomen erfolgen muss. Im Folgenden wird die Distributionsanalyse zur Markierung des ersten postverbalen Nomens (SUBJ) dargestellt. Die Symbole haben die gleiche Bedeutung wie in der Tabelle 5.3.3-1, es gelten die gleichen Einordnungskriterien.

XP-VS-(O)	Alisa			Alea			Leon			Oskar			Robert			Ruth		
	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-
Kl. 5	0	1	9	-	-	-	1	0	0	2	0	0	-	-	-	2	0	1
Kl. 6	8	0	0	1	0	0	0	0	0	4	1	1	1	0	0	1	0	0
Kl. 7	5	0	1	2	1	0	2	0	0	1	0	1	4	0	1	5	0	0
Kl. 8	3	1	0	6	0	0	0	0	0	6	0	0	3	0	0	1	0	0
Kl. 9	6	0	0	6	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0

Tab. 5.3.3-3 Markierung der ersten postverbalen Nominalphrase im Satzmuster XP-VS-(O) (Darstellung nach Baten (2013: 205).

Die Distributionsanalyse zeigt, dass es den Schülern keine Schwierigkeiten bereitet, dem ersten postverbalen Nomen die Funktion NOM zuzuweisen, obwohl diese Position in diesem Satzmuster nicht mehr präverbal verortet ist. Hohe Zahlenwerte in der Spalte (-) sind auf die Verwendung von Namen zurückzuführen, die nicht kasusmarkiert sind. Die Leerstellen in der Spalte (-) lassen erkennen, dass in der ersten postverbalen Position keine Nicht-NOM Kasusmarkierungen auftreten.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Markierung des zweiten postverbalen Nomens (OBJ) hinter dem Verb in Sätzen mit dem Muster XP-VS-(O). Die Symbole haben die gleiche Bedeutung wie in der vorausgegangenen Tabelle 5.3.3-2.

XP- VS- (O)	Alisa			Alea			Leon			Oskar			Robert			Ruth		
	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-
Kl. 5	0	5	5	-	-	-	0	0	1	2	0	0	-	-	-	0	2	1
Kl. 6	3	2	3	1	0	0	0	0	0	5	0	1	0	1	0	2	0	0
Kl. 7	4	1	1	2	1	0	0	1	1	2	0	0	0	4	1	2	1	3
Kl. 8	0	3	1	1	4	1	0	0	0	0	4	2	0	1	2	4	5	3
Kl. 9	2	4	0	5	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0

Tab. 5.3.3-4 Markierung der zweiten postverbalen Nominalphrase im Satzmuster XP-VS-(O) (Darstellung nach Baten (2013: 205)).

Die Zuweisung der grammatischen Funktion Nicht-NOM bzw. AKK erfolgt bei den Schülern im Satzmuster XP-VS-(O) tendenziell später als in SV(O). Zu bedenken ist natürlich, dass der Kasussynkretismus in Spalte (*) auch korrekte AKK-Markierungen beinhaltet. Die eindeutigen Markierungen ermitteln sich aus dem Pronomen *ihn* und dem Artikel *den*. Der Artikel *die* wird auch häufig als Marker für die Funktion AKK benutzt, fällt aber unter die Spalte (+) aufgrund des Synkretismus.

Die niedrigen Zahlenwerte bei Robert und Leon sind zum einen Ausdruck der wenigen Strukturen mit dem Satzmuster XP-VS-(O), die von den beiden verwendet werden. Zum anderen zeigen sie, dass die beiden Schüler verbale Argumente vermeiden, da eine Opposition zwischen den grammatischen Kategorien vermutlich noch nicht erworben ist (siehe Tab. 5.3.3-2).

Die folgende Distributionsanalyse bezieht sich auf die Entwicklung der Markierung des zweiten präverbalen Nomens (OBJ) in subordinierten Nebensätzen. Da in subordinierten Nebensätzen das finite Verb in Endstellung steht, nehmen die Nomen nun eine präverbale Position ein. Die Abfolge des ersten und zweiten Nomens bleibt auch in diesem Satzmuster bestehen, daher ist die Position des ersten Nomens, so wie auch in den Satzmustern SV(O) und XP-VS(O), mit der Funktion SUBJ belegt und wird nicht weiter untersucht. Die Symbole haben die gleiche Bedeutung wie in der vorausgegangenen Tabelle 5.3.3-4.

COMP	Alisa			Alea			Leon			Oskar			Robert			Ruth		
	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-	+	*	-
Kl. 5	0	1	0	-	-	-	0	0	0	0	1	0	-	-	-	0	0	2
Kl. 6	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0
Kl. 7	2	3	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0
Kl. 8	0	4	1	3	1	0	0	2	1	0	0	1	2	0	0	1	6	1
Kl. 9	2	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	2	0

Tab. 5.3.3-5 Markierung der zweiten postverbalen Nominalphrase in subordinierten Nebensätzen mit Verbendstellung (COMP) (Darstellung nach Baten (2013: 205).

Die Distributionsverteilung für die postverbale NP im Nebensatz zeigt, dass die Schüler in subordinierten Nebensätzen wenige Verben mit verbalen Argumenten verwenden. Wenn Nebensätze auftreten, stehen sie in topikalisierte Position sowie auch hinter dem Hauptsatz. Da Robert und Leon noch keine Verbendstellung im Nebensatz erworben haben, produzieren sie auch noch keine Argumente im Nebensatz. Die Struktur des Nebensatzes und die Besetzung der postverbalen Position mit pronominalen Akkusativmarkern erscheinen bei Robert eher formelhaft. Es ist zu vermuten, dass die Sätze in diesem Muster als *chunks* angewendet werden.

Robert (8/ 06) ... dass er **mich** irgendwo treffen will.

Robert (8/ 34) ... dass ich **ihn** irgendwo treffen will.

Nur bei Alisa und Ruth lässt sich aus der Distribution heraus ein Erwerb vermuten. Bei Alisa erfordert die Beurteilung des Erwerbs einen Blick in die Texte, da subordinierte Nebensätze bei ihr nicht so häufig auftreten. Im Hinblick darauf, dass Alisa in den Satzmustern SVO und XP-VS-(O) die Positionsmarkierung für das Objekt erworben hat, kann davon ausgegangen werden, dass die Kasusynkretismen im Text der Klasse 7 als AKK interpretiert werden dürfen.

Alisa (7/ 07) *weil er **zwei Eimer** voller Wasser gingen musste.

Alisa (7/ 46) wie er weiter **das Wasser** holte.

Eine eindeutige Positionsmarkierung zeigen die beiden folgenden Beispiele:

Alisa (7/ 37) *Als er **den Stuhl** saß.

Alisa (9/ 22) *Als der Mann **den „etwas“** gezogen hatte,

Im Satz Alisa (7/ 37) wird die postverbale Position mit Akkusativmarker gekennzeichnet, obwohl eigentlich zusätzlich eine Präposition erforderlich wäre. Der Satz Alisa (9/ 22) zeigt auch eine Akkusativmarkierung in postverbaler Position, die einem schwer zu bezeichnenden *etwas* vorangestellt wird.

Obwohl in der Distribution mangels Realisierungen nicht gut erfasst, lässt sich die Entwicklung der distinktiven Markierung der Funktion AKK in Oskars Texten an den wenigen vorhandenen Sätzen doch gut nachvollziehen:

Oskar (5/ 12) *weil der Robbe **Algen** stahl.

Oskar (6/ 03) *Bis er **ein Schafferde** sah,

Oskar (6/ 26) Weil sie **Lambert** haben will.

Oskar (6/ 53) dass Lambert **alle** gerettet hat.

Oskar (7/ 16) Als er **den Zauberhut** aufgesetzt hat,

Oskar (7/ 37) damit er **den Besen** töten kann.

Die Nomen in den Sätzen der Texte in der 5. und 6. Klasse zeigen eine NOM >< NOM Markierung. Ab Klasse 7 tritt in den Nebensätzen eine eindeutige NOM >< AKK Opposition auf.

Beim Erwerb des Verbalkasus lassen sich bei den Schülern drei Entwicklungen nachvollziehen, die im Folgenden nachgezeichnet werden.

5.3.3.1 ZUR STRUKTURELLEN POSITIONIERUNG OHNE ENTWICKLUNG EINER SYSTEMATISCHEN MARKIERUNG

In den Texten von Robert und Leon sind im Satzmuster SV(O) unmarkierte Nomen in prä- und postverbaler Position zu finden.

Robert (6/ 46) ***Micky** schrei **Bese**: „Stooop!“

Leon (5/ 19) ***Pingu** nochmal wirft **Hakel**.

Das Nomen in Subjektposition wird durch die Namen der Filmprotagonisten oder das Pronomen *er* angezeigt. Mit der sich entwickelnden Nominalphrasenstruktur wird erkannt,

dass Artikel vor lexikalische Nomen gesetzt werden müssen. In Leon (6/ 09) und Leon (6/ 12) bedeutet der Einsatz von Artikeln, dass das prä- und postverbale Nomen jeweils mit Nominativ markiert wird, auch wenn es sich um Akkusativ-Kontexte handelt oder parallel zum Artikel im Nominativ ein (zielsprachlich korrekter) Akkusativmarker produziert wurde wie in Leon (6/ 11).

Leon (6/ 09) ***Er** macht **der Sack** auf.

Leon (6/ 12) ***Der Storch** weckt **der Löwe** Lambert auf.

Leon (6/ 11) *Plötzlich **die Schafmutter** bekommt *kein* **das Lamm**.

Zur Differenzierung der grammatischen Funktionen zwischen prä- und postverbalem Nomen wird dem postverbalen Nicht-NOM oft eine Präposition vorangestellt.

Leon (5/ 37) *Pingu tröst **an** Robbe.

In Leons Texten tritt diese Form in der 5. Klasse auf, parallel zu nicht-markierten Nomen und der sich entwickelnden NP. Nach Ausdifferenzierung der NP finden Präpositionen zur Abgrenzung des postverbalen Nomens keine Verwendung mehr.

Robert verwendet Präpositionen auch in Sätzen mit XP-VS-(O)-Satzmuster, anstelle einer Nicht-NOM Markierung des postverbalen Nomens.

Robert (6/ 13) *Dann ärgerten viele kleine Tiere **auf** Lambert.

Robert (6/ 46) *Plötzlich hat Lambert hören **von** Wolf.

Robert (6/ 56) *Dann beißt er **auf** Wolf.

In Abschnitt 5.2.3.5 wurde vermutet, dass es sich bei diesen Inversionssätzen um memorisierte Konstruktionen handelt und nicht um die erworbene Fähigkeit, eine Inversion zu produzieren. Diese Vermutung wird durch die kompensatorische Verwendung von Präpositionen gestützt, die für eine noch nicht ausdifferenzierte NP spricht und erwerbsbezogen in die Phase SVO eingeordnet werden muss. Das Problem einer sich nicht entwickelnden NP und seine Folgen für den Erwerbsprozess der Subjekt-/ Verb-Kongruenz wurde im Abschnitt 5.2.2.4 beschrieben.

Schwierigkeiten in der Entwicklung der NP scheinen zur Folge zu haben, dass Robert im Text der 7. Klasse in 16 Kasuskontexten in verbalen Argumenten nur zwei Mal die bestimmten Artikel *das*, *die*, den unbestimmten Artikel *ein* und neben vier Pronomen noch

sechs nichtmarkierte Nomen verwendet. In der 8. Klasse zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, in 12 Kasuskontexten sind acht Nomen nicht markiert. Im Weiteren wurde zwei Mal der bestimmte Artikel *das*, drei Mal die unbestimmten Artikel *ein/ eine*, zweimal das Possessivpronomen *meine* und fünfmal die Personalpronomen *ihn, sie, mich* eingesetzt. Erst in der 9. Klasse treten in zehn Kasuskontexten acht bestimmte Artikel im Nominativ in postverbaler Position auf, außerdem ein nichtmarkiertes Nomen, zweimal das Personalpronomen *ihn* und zweimal werden kompensatorisch Präpositionen verwendet. Aufgrund der Schwierigkeiten in der NP-Struktur kann Robert die morphologischen Mittel zur Positionsmarkierung nicht entdecken und ist auf die strukturelle Positionierung angewiesen. In der 9. Klasse werden das prä- und das postverbale Nomen jeweils mit NOM markiert und Präpositionen kompensatorisch in postverbalen Akkusativ-Kontexten eingesetzt.

Auch bei Leon fällt auf, dass die NP auf Artikel und Nomen beschränkt ist. Der Artikel ist zumeist ein bestimmter Artikel im Nominativ.

Leon (7/ 12) *Plötzlich **der** Zaubermann machte **der** Totenkopf aus.

In der 9. Klasse tritt das Pronomen *es* häufig in postverbaler Position auf (in 16 Kontexten neun Mal) und wird pronominal verweisend für *die Angel* oder *die Musikbox* verwendet.

Leon (9/ 27) *Alle haben **der Angel** geworfen.

Leon (9/ 28) Und alle zogen **es**[#] ein. [#die Angel]

Leon (9/ 35) und er schaltete **es**[#] ein. [#die Musikbox]

Leon (9/ 37) *Andere Mann wollte **es**[#] auch sehen. [#die Musikbox]

Leon (9/ 49) Ein Mann fasste **es**[#] an. [#die Musikbox]

(Das Rautenzeichen wurde von I. W. eingefügt, um zu erklären, dass *es* für *die Musikbox* steht.)

Robert und Leon haben im Zeitraum der Untersuchung keine systematische Markierung erworben, mit der sie die syntaktischen Funktionen des prä- und des postverbalen Nomens wiedergeben können. Sie markieren beide Nomen mit NOM, die unterschiedliche Funktion der beiden Nomen wird ausschließlich durch ihre strukturelle

Position ausgedrückt bzw. die postverbale Position durch Pronomen von der präverbalen Position abgesetzt.

5.3.3.2 VON DER STRUKTURELLEN POSITIONIERUNG ZUR SYSTEMATISCHEN POSITIONSMARKIERUNG

Alisa schreibt im Text der 5. Klasse bereits in der Wortstellungserwerbsphase INV. In ihrem Text finden sich in Sätzen mit SV(O)- und SEP-Muster prä- und postverbale Nomen ohne Kasusmarkierung (siehe Abschnitt 5.3.3.1).

Alisa (5/ 44) *Und **Pingu** zieht **Wolleangel** weiter.

Parallel zu den unmarkierten Nomen in SV(O)-Sätzen produziert sie Sätze mit dem Muster XP-VS-(O), in denen die NP entwickelt ist und die erste und zweite Nominalphrase (vermutlich) beide mit NOM gekennzeichnet sind. Aufgrund des Kasussyntaktismus NOM/ AKK ist die Markierung nicht eindeutig bestimmbar.

Alisa (5/ 04) *Da hat Pingu **ein Eisloch** gefunden. => ein Eisloch
(NOM, neutr.; AKK, neutr.)

Alisa (5/ 24) *Dann holte Pingu **das hakel** heraus. => das hakel (= der Haken)
(NOM, neutr.; AKK, neutr.)

Alisa (5/ 45) *Dann macht Pingu **die zweiter** Eisloch zu. => die zweiter Eisloch
(= das zweite Eisloch)
(Artikel NOM, fem.; AKK, fem.; Adverbial ungültige Form)

Im Text der 6. Klasse wird die Nominativmarkierung des prä- und postverbalen Nomens offensichtlich.

Alisa (6/ 59) *aber **alle die Schafe** ärgern immer noch **ihn der Löwe**.

Auch wenn das Personalpronomen *ihn* bereits der postverbalen Position zugeordnet wird, scheint seine Funktion als Akkusativmarker noch nicht klar, sodass *der Löwe* weiterhin mit NOM gekennzeichnet wird. Insgesamt tritt das Personalpronomen *ihn* in postverbaler Position vier Mal auf. Personalpronomen kommen im Erwerbsprozess der Subjekt/ Verb-Kongruenz oft schon früh in kongruenzmarkierten Phrasen vor, da sie mit Verben als Einheiten leichter memorierbar sind als Phrasen mit lexikalischen Subjekten, z. B. *er ist, er hat, er schläft* versus *die Frau ist, der kleine Junge hat, viele Kinder schlafen* (Pienemann (1998: 118-121). Ob Pronomen, insbesondere das Pronomen *ihn* auch im Kasuserwerb als frühe, die postverbale AKK-Markierung einleitende Struktur betrachtet werden kann, wird kontrovers diskutiert (kritisch für mündliche Daten Baten 2013: 186-189; für schriftliche

Daten Diehl et al. 2000: 237). Aus den vorliegenden Texten kann die Bedeutung des Personalpronomens *ihn* für eine beginnende Akkusativmarkierung des postverbalen Nomens nicht eindeutig bestimmt werden. Nur bei zwei Schülern (Alisa, Alea) wird die beginnende Opposition NOM >< AKK zwischen Subjekt (NOM) und Nicht-Subjekt (AKK) verstärkt mit dem Pronomen *ihn* sowie mit dem Artikel *den* realisiert.

Alisa (7/ 17) *Micks folgte **ihn**.

Alisa (7/ 30) Micky führte **ihn** zum Brunnen

Alisa (7/ 94) *Zauber schlägt **den** Micky popo.

Alea (6/ 13) Aber der Vogel nimmt **ihn** mit.

Alea (6/ 38) Alle tragen **den** Löwe*.

Alea (6/ 27) *Und er wird behandelt **ihn** wie ein König.

Die Sätze Alisa (7/ 17), Alisa (7/ 30), Alisa (7/ 94) zeigen eine konsequente Markierung der postverbalen Position mit Akkusativ, obwohl es sich in Alisa (7/ 17) um einen Dativ-Kontext handelt. In Alea (6/ 13) steht das Personalpronomen *ihn* im Mittelfeld und wird von einem trennbaren Verb gerahmt. Der Satz Alea (6/ 27) ist ein einfacher Passivsatz mit der Struktur eines Aktivsatzes, in dem das Pronomen *ihn* postverbal ergänzt wird, so wie es in einem möglichen Aktivsatz angezeigt wäre (*Und sie behandeln **ihn** wie einen König.*) Das lässt erkennen, dass die Akkusativmarkierung positionsbezogen erfolgt, da sie funktional nicht erforderlich wäre. Die Sätze belegen, dass beide Schülerinnen das Prinzip des *direct mapping* in Form der Opposition NOM >< AKK in Sätzen mit kanonischem Satzmuster anwenden können.

Im nächsten Analyseschritt wird geprüft, inwieweit die beiden Schülerinnen die grammatischen Funktionen NOM und Nicht-NOM auch im Satzmuster XP-VS-(O) markieren können. In diesen Sätzen ist das erste Nomen als Subjekt mit NOM zu markieren, das zweite als Nicht-Subjekt (Objekt) mit AKK. Analog der Arbeitsweise der inkrementellen Sprachproduktion (siehe Abschnitt 3.2.2) wird das erstes Nomen als Subjekt verarbeitet, das zweite Nomen als mögliches Objekt. Es ist also möglich, auch innerhalb des Satzmusters XP-VS-(O) Struktur eine positionsbezogene Markierung von NOM >< AKK beizubehalten.

Alisa hat die Erwerbsphase INV in der 5. Klasse erreicht und Alea in der 6. Klasse. Alisas Text der 5. Klasse weist in den Sätzen mit Inversion eine deutlich komplexere NP für das Nicht-Subjekt auf, als die Sätze mit Satzmuster SV(O), in denen Nomen noch oft ohne Artikel auftreten.

Alisa (5/ 45) *dann machte Pingu **die zweiter Eisloch** zu.

Alisa (5/ 24) Dann holte Pingu **das hakel** heraus*.

Das postverbale Nomen lässt sich aufgrund des Kasusynkretismus nicht eindeutig bestimmen, jedoch ist eine Opposition NOM >< Nicht-NOM bereits ab Klasse 5 deutlich zu erkennen. Wie in den Sätzen mit Satzmuster SV(O) ist eine Opposition NOM >< AKK ab der 7. Klasse erkennbar.

Alea (7/ 36) Geschockt sah er **den** Raum.

Alisa (7/ 63) *also öffnet er **den** Tür.

Alisa (7/ 76) *doch saugte **den** Sprudel **ihn**.

Der Satz Alisa (7/ 76) zeigt, dass die Positionsbestimmung immer noch strukturell orientiert ist und die Muster für SV(O)- und INV-Sätze vermutlich konkurrieren, sodass das erste (und auch das zweite) postverbale Nomen mit AKK markiert wird.

Die Bedeutung des Artikels *den* scheint in dieser Erwerbsphase zur Wiedergabe syntaktischer Beziehung so präsent zu sein, dass dieser auch für lokale Angaben verwendet und die Präposition weggelassen wird. Wegener (1995) bezeichnet diese Art der Verwendung auch als ‚Umbrella-Funktion‘ des Artikels *den*.

Alisa (7/ 37) *als **er den Stuhl** saß.

Alisa (7/ 81) *Leider fiel **er** nochmal **den Sprudel**.

Der Satz Alisa (7/ 37) sowie die beiden folgenden Sätze weisen auch daraufhin, dass die NOM >< AKK Opposition in Nebensätzen mit Verbendstellung angewendet werden kann.

Alisa (8/ 26) Wenn **du eine SMS** schreiben willst,

Alisa (9/ 22) *Als **der Mann den „Etwas“** gezogen hatte,

In Aleas Text der 8. Klasse finden sich zwei Sätze mit jeweils topikalisierte Präpositionalphrase (PP), die beide im Nominativ stehen, wobei in Alea (8/ 16) die Präposition fehlt:

Alea (8/ 04) ***bei fast jedes** Handy gibt es PIN.

Alea (8/ 16) ***Die Rote Taste** kannst du die Handy An-und Ausschalten
[Mit der roten Taste ...]

Auch Alisa beginnt Präpositionalphrasen (PP) zu topikalisieren:

Alisa (8/ 18) ***Bei der Bildschirm** kannst du oben rechts sehen.

Die PP stehen jeweils im Nominativ, was ein Hinweis darauf ist, dass die Topikposition strukturell mit NOM assoziiert ist und noch nicht funktional markiert werden kann, wie es die PP erfordert hätte. Die Funktion OBJ ist, nach dem Prinzip des *direct-case-mapping*, noch an ihre Position im Satz gebunden, siehe z. B. Alea (8/ 16).

Die Topikalisierung der PP wird von Baten (2013) als eine Übergangsphase von der Positionsmarkierung zur funktionalen Markierung bezeichnet. Für die Entwicklungen von Alea und Alisa bedeutet dies, dass sie im Zeitraum der Untersuchung den Erwerbsprozess des Verbalkasus bis zur Positionsmarkierung durchlaufen haben, so wie die Phasen von der PT vorhergesagt wurden. Es ist zu erwarten, dass die funktionale Kasusmarkierung sich in der nächsten Phase entwickeln wird.

5.3.3.3 VON DER POSITIONSMARKIERUNG ZUR FUNKTIONALEN MARKIERUNG VON SUBJEKT UND OBJEKT

Bei Ruth und Oskar finden sich in Sätzen mit dem Satzmuster XP-VS-(O) Präpositionalphrasen (PP) in Topikposition.

Ruth (8/ 17) ***Oben rechts des Bildschirm** siehst du die Stärke des Empfangssignals [...]

Oskar (8/ 26) ***Mit Schlüssel-Symbol** kann sie das einstellen.

Oskar (8/ 20) ***Das fliegenden SMS-Symbol** schickt sie das SMS ab.
[Mit dem fliegenden SMS-Symbol ...]

Außerdem werden auch Objekte in die Topikposition bewegt, die jedoch noch eindeutig mit NOM markiert sind.

Oskar (7/ 07) ***Teufel, Fledermaus** und dann **bunte Schmetterling** zauberte er.

Oskar (8/ 08) ***Die Nummer** auf das Handy kann sie für PIN und
Telefonnummer eingeben.

Ruth (7/ 07) ***Ein Hut**, die mit Sternen und Mond drauf sind, hatte sie auf der
Kopf an.

Oskar und Ruth zeigen in ihren Texten, dass sie PP und Objekte in Topikposition bewegen. Die Objekte in Topikposition sind jedoch noch nicht funktional markiert, die Sätze Oskar (7/ 07), Ruth (7/ 07) weisen eine NOM-Markierung auf bzw. der Satz Oskar (8/ 08) eine nicht eindeutige AKK-Markierung. Die Fähigkeit zur funktionalen Markierung ist bei beiden Schülern daher noch nicht nachweisbar.

5.3.3.4 DIE ENTDECKUNG DES DATIV IN DITRANSITIVEN SÄTZEN

Ditransitive Sätze liegen in den Texten wenig vor (18 Sätze), so dass über eine Distributionsanalyse keine Aussagen getroffen werden können. Dennoch soll unter qualitativen Gesichtspunkten anhand einiger Sätze gezeigt werden, wie sich die grammatische Funktion DAT in die Positionsmarkierung von NOM und AKK hineinentwickelt.

In Alisas Text der 5. Klasse wird deutlich, dass die grammatische Funktion DAT durch lexikal mapping auf die Position hinter dem Verb projiziert wird.

Alisa (5/ 55) *dafür bring Seehund **Pingu** seine Angel zurück.

Alisa (5/ 60) *Pingu gab **Seehund** ein befehlen für rollen.

Dies führt hinsichtlich der Markierung dazu, dass die grammatische Funktion DAT mit der Positionsmarkierung AKK versehen wird.

Alea (7/ 27) *Der Zauberlehrling zeigten **den Besen** den Weg nach Brunnen bis
Gefäß.

Alisa (7/ 86) *Micky gab **ihn** den Hut.

Die doppelte Besetzung der postverbalen Position führt dazu, dass die grammatische Funktion DAT durch Ergänzung einer Präposition markiert wird.

Leon (9/ 49) *Ein Mann schlug **zu ein Mann** auf Kopf.

Alisa (6/ 52) *Und einer von denen **hat auf den Löwen** den Hintern aufgetreten.

Oft wird die DAT-Funktion auch ganz aus dem Satzmuster herausgelöst und, mit einer Präposition ergänzt, ans Satzende gestellt. In diesem Kontext ist es interessant, dass bei Schülern, die noch keine stabile Nominalphrase entwickelt haben, der Kongruenzmarker AUF aus der DGS wieder auftritt.

Leon (7/ 75) *Micky gab ihre Zauberhut **auf Zaubermann**.

Leon (7/ 77) *Micky gab nochmal ihre Besen **auf Zaubermann**.

Schüler, die bereits eine Nominalphrase entwickelt haben, versuchen die Funktion DAT auch mit anderen Präpositionen zu realisieren bzw. betten die Präposition *auf* in eine Nominalphrase ein. Es ist zu vermuten, dass es sich hier um die Präposition *auf* handelt und nicht um den Kongruenzmarker AUF, da die entwickelte Nominalphrase bereits eine Markierung mit Mitteln der L2 ermöglicht, d. h. keine Entlehnung aus der DGS mehr erforderlich ist (vgl. Abschnitt 5.3.3.5).

Alea (7/ 69) *und gab es **zu der Leher**.

Alisa (6/ 52) *Und einer von denen hat **auf den Löwen** den Hintern aufgetreten.

Oft wird die Position des DAT auch mithilfe der typischen Dativmarker ihm, dem markiert, wobei diese vermutlich als *chunks* eingesetzt werden.

Oskar (5/ 17) Der Pingu gab **ihm** alle Algen.

Oskar (5/ 18) *und der Robbe gab **dem Pingu** eine große Kabeljau.

Robert (7/ 70) *er gibt **ihm** Zylinder.

Robert (7/ 72) *Micky gibt **ihm** Bese.

Möglicherweise treten *chunks* infolge des Grammatikunterrichts auf. Ein Jahr später markiert Robert die Funktion DAT mit einer NOM-Markierung, so wie es seinem Entwicklungsstand im Erwerb des Verbalkasus entspricht.

Robert (8/ 02) *Ich will **sie** ein neues Handy unterschützen ...

Robert (8/ 33) *Ich schicke **meine Freund** eine SMS.

5.3.3.5 EXKURS - ZUR ENTLEHNUNG DES *AUF* AUS DER DGS

In der DGS fungiert *AUF* (PAM = *personal-agreement-marker*) als Kongruenzmarker im Zusammenhang mit einfachen Verben (Happ/ Vorköper 2006: 102). Plaza Pust (2011: 110) sieht zwischen dem PAM *AUF* in der DGS und der deutschen Präposition *auf* eine partielle Überlappung der beiden Sprachen DGS und Deutsch, da die Präposition in beiden Sprachen eine kasusmarkierende Eigenschaft hat. Die Präposition ist im Vergleich zu einer morphologischen Markierung eine sichtbare *overt* Markierung, die von Lernenden im Zweitspracherwerb bevorzugt verwendet wird (vgl. zur Verwendung von overt Markierungen Plaza Pust (2011:110)).

In der vorliegenden Studie wird *AUF* von Leon und Robert kompensatorisch für die noch fehlende Fähigkeit zur Positionsmarkierung verwendet.

Leon (6/ 30) *aber die Lammer schreien **auf** Lambert.

Leon (7/ 24) *Micky zaubertete noch genau **auf** Besen.

Robert (6/ 50) *Wolf beißt **auf** große Tier.

Der Zeitpunkt der Verwendung liegt bei Leon in Klasse 6 und 7 und bei Robert in Klasse 6 parallel zur Phase der Differenzierung des prä- und postverbalen Nomens. Die Schüler verwenden im Kontext verbaler Argumente außer *auf* auch weitere Präpositionen, z.B. *an*, *bei*, *mit*, um die Position des postverbalen Nomens zu markieren.

Interessant ist, dass Robert und Leon Präpositionen deutlich länger als *overt* Kasusmarkierungen verwenden als die anderen vier Schüler. Ruth und Alisa nutzen auch Präpositionen zur Markierung der postverbalen Position, jedoch nur im Zeitraum zwischen struktureller Positionsmarkierung im Muster SV(O) (*lexical mapping*) und Entwicklung der Nominalphrase. Sobald die Nominalphrase entwickelt ist, wird das postverbale Nomen mit NOM-Markern versehen. Anschließend beginnt die Phase des *direct mapping*, d. h. dass das postverbale Nomen in Opposition zum präverbalen Nomen gesetzt wird, indem es entsprechend seiner Positionierung als AKK markiert wird.

Führt man diese beiden Beobachtungen zusammen, ist es verständlich, dass Leon und Robert Präpositionen bzw. *AUF* zur Markierung des postverbalen Nomens verwenden, da sie keine stabile Nominalphrase entwickeln und somit nicht in den Prozess des *direct mapping* eintreten können.

5.3.4 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

Zu Frage 1: Lässt sich der Erwerbsprozess des Verbalkasus im Schriftzweitspracherwerb mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?

Die Schüler durchlaufen im Erwerb des Verbalkasus die beiden ersten Phasen der Erwerbshierarchie, die von der PT vorhergesagt werden. Bei Alisa, Alea, Oskar und Ruth lässt sich die Entwicklung bis in die Phase des *direct-case-mapping* sehr gut nachvollziehen. Sie erwerben die Fähigkeit, die grammatischen Funktionen NOM und AKK distinktiv in ihren Positionen im kanonischen Satzmuster, in Verbzweitstellung und Verbendstellung markieren zu können. Ein wichtiger Aspekt des *direct-case-mapping* ist, dass die Abfolge der Nominalphrasen in den Satzmustern konstant bleibt, d. h. die grammatische Funktion SUBJ wird immer auf die erste NP projiziert, die Funktion AKK auf die zweite. Die starke Bedeutung der Positionsgebundenheit zeigt sich im Erwerbsprozess der Funktion DAT, die ebenfalls in die postverbale Position projiziert wird. Das Dativobjekt wird oft mit Akkusativmarkern versehen. Wie auch Baten (2013: 227) für die niederländischen DaF-Studenten anführt, orientieren sich Lernende in dieser Phase hinsichtlich der Kasusmarkierung mehr an der Position im Satz als am Kasus selbst.

„It is expected that learners who do not even achieve the stage of position marking will not be capable of proceeding to functional marking either“
(Baten 2013: 213).

Die Phase des *direct-case-mapping* stellt demnach eine zentrale Voraussetzung für den (späteren) Erwerb der funktionalen Kasusmorphologie dar (vgl. ebd.).

Dies führt zur 2. Frage: Gibt es im Erwerbsprozess des Verbalkasus individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

Die zentrale Abweichung von der Erwerbssequenz wird durch die nicht ausgebildete Nominalphrasenstruktur herbeigeführt. Für den Entwicklungsprozess in der Phase des *direct-case-mapping* ist der Erwerb der Nominalphrase (NP) zentral. Ist die NP noch nicht Bestandteil der Lernersprache, wie bei Leon und Robert, werden die Argumente der A-Struktur direkt auf eine *default-C*-Struktur mit kanonischem Satzmuster projiziert (*Unmarked Alignment Hypothesis*). Der Vorteil ist, dass kommuniziert werden kann, ohne das morphosyntaktische System der neuen Sprache verwenden zu müssen. Der Nachteil ist,

wie bei Leon und Robert erkennbar, dass ohne Nominalphrase die sukzessive Entwicklung der Positionsmarkierung NOM><AKK nicht möglich ist. Bei den anderen vier Schülern zeigt sich im Ausbau der Nominalphrasenstruktur die Entwicklung der Positionsmarkierung von der Opposition NOM><Nicht-NOM zu NOM><AKK.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklungssequenz für den Verbalkasus und die Phasen, die von den Schülern im Untersuchungszeitraum erworben wurden:

						Funktionale Markierung Objekt-Topikalisierung im nicht-linearen Satzmuster
Alisa	Alea		Oskar		Ruth	Positionsmarkierung bei ditransitiven Verben: SUBJ _{NOM} - V - IO _{DAT} - DO _{AKK} Prinzip des <i>direct-case-mapping</i> NOM><AKK NOM><Nicht-NOM
		Leon		Robert		Default-stage keine Kasusmarkierung bzw. NOM><NOM <i>lexical mapping</i> Projektionen auf Positionen im kanonischen Satzmuster

Tab. 5.3.4-1 Der Entwicklungsstand der Schüler im Erwerbsprozess des Verbalkasus in Klasse 9.

5.3.5 ERGEBNISSE DER TEXTANALYSEN

Die übergeordnete Frage der Untersuchung zielt darauf ab, herauszufinden, welche Bedeutung angeborene Sprachverarbeitungsprozesse für die grammatische Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb von bilingualen gehörlosen Schülern spielen. Hierfür wurde zuerst in den drei Untersuchungsbereichen per Distributionsanalyse geprüft, ob sich die Erwerbsprozesse der Schüler mit den Erwerbssequenzen erklären lassen, die von der PT vorhergesagt werden. Dies führte zur Frage:

1. Lassen sich die Erwerbsprozesse des Schriftzweitspracherwerbs in den Bereichen Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus mit den in der PT angenommenen Verarbeitungsprozessen erklären?

Vier von sechs Schülern (Alea, Oskar, Alisa und Ruth) zeigten in allen drei Untersuchungsbereichen jeweils gleiche Entwicklungsphasen, sodass analog der PT angenommen werden kann, dass diesen die gleichen Sprachverarbeitungsprozesse zugrunde liegen. Diese Phasen lassen sich in die spezifischen Entwicklungssequenzen einordnen, die von der PT für den Erwerb der Wortstellung, der Subjekt/ Verb-Kongruenz und des Verbalkasus vorhergesagt werden. Die Schüler erwarben die Wortstellungsmuster, lernten Plural-Kongruenz und interphrasal Subjekt/ Verb-Kongruenz herstellen und entwickelten nach dem Prinzip des *direct-case-mapping* die positionsbezogene Markierung des Verbalkasus. Bei zwei Schülern (Oskar und Ruth) zeichnete sich die Übergangsphase zur funktionalen Kasusmarkierung ab.

Das zeigt, dass angeborene Sprachlernmechanismen eine Schlüsselfunktion übernehmen, um sprachspezifisches Wissen in der Schriftzweitsprache aufzubauen.

Bei den beiden Schülern Leon und Robert ist das Grundmuster ihrer Lernersprache durch eine stabile SV(O)-Struktur im Satzbau gekennzeichnet. Das Satzmuster SV(O) ist hilfreich, da grammatische Funktionen ohne morphosyntaktische Markierung allein durch die Positionen im Satz angezeigt werden können. Diese Grundstruktur dominiert die weitere Entwicklung, sodass im Vergleich mit den anderen vier Schülern deutliche Variationen erkennbar sind.

2. Gibt es in den Erwerbsprozessen des Schriftzweitspracherwerbs individuelle Variationen, die von den in der PT angenommenen Entwicklungsphasen abweichen?

In der Untersuchung führten die Strategien ‚Vermeiden‘ und ‚Vereinfachen‘ von sprachlichen Herausforderungen zu Variationen in der Lernersprache. Vermeidung wurde im Zusammenhang mit Subjekt/ Verb-Kongruenz in Pluralkontexten erkennbar. Vereinfachung zeigte sich in einer kurzfristigen häufigeren Verwendung des Satzmusters SV(O), obwohl das Spracherwerbsniveau schon deutlich fortgeschritten war. Vermeidung

trat auch in Form eines langfristigen Festhaltens am *lexical mapping* auf, der direkten Projektion von Argumentstrukturen in eine vereinfachte C-Struktur mit dem Muster SV(O), statt der A-Struktur grammatische Funktionen zuzuordnen, was zu einer Lösung vom linearen Satzmuster führen würde.

Variationen bzw. Abweichungen von der natürlichen Erwerbssequenz können auch zu persistierenden Sprachentwicklungsstörungen führen. Bei Robert und Leon dominiert das SV(O) Satzmuster und das Muster XP-VS(O) wird entsprechend sehr zurückhaltend produziert. Wenn Sätze mit dem Muster XP-VS(O) auftreten, dann nur für eine kurze Zeitspanne, was dafürspricht, dass es nicht erworben wurde. Die Folge sind Texte mit kurzen Sätzen und rigidem Satzmuster SV(O). In der Analyse der Morphosyntax ist erkennbar, dass beide Schüler weder Pluralmarkierungen noch Kongruenz in der Nominalphrase produzieren können. Die fehlende Nominalphrasenentwicklung führt auch zu einem gestörten Verbalkasuserwerb. Die Schüler halten daher kompensatorisch am *lexical mapping*, am direkten Projizieren der Argumentstruktur auf eine *default*-C-Struktur fest, was sich in einem stabilen SV(O)-Muster in der Lernersprache äußert.

Möglich ist es, dass eine mangelhafte Annotation des Lexikons dazu führt, dass die F-Struktur unerspezifiziert bleibt, infolge keine NP erworben wird und somit keine Konstituentenstruktur aufgebaut werden kann (siehe hierzu Abschnitt 5.4.2). Die Voraussetzungen für elementare Sprachverarbeitungsprozesse, wie die Merkmalunifikation (*feature unification*), die innerhalb und über Phrasengrenzen hinweg Kongruenz herstellt, sind durch die unerspezifische F-Struktur nicht gegeben und somit kann auch das kanonische Satzmuster von den Lernenden nicht aufgegeben werden.

Die Erwerbsverläufe der Schüler zeigen deutlich, wie nachhaltig ein erfolgreicher Zweitspracherwerb von der Aktivität angeborener Sprachverarbeitungsprozesse profitiert. Sprachverarbeitungsprozesse benötigen zur Aktivierung einen entsprechenden Input, der im Schriftzweitspracherwerb von den gehörlosen Schülern über das Erlesen aufgenommen wird. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lesetests dargestellt und ein möglicher Einfluss auf die erfolgreichen und stagnierenden Entwicklungsverläufe des Schriftzweitspracherwerbs in dieser Studie diskutiert.

5.4 DIE LESETESTS

Wird die Entwicklung grammatischer Kompetenz in der Schriftsprache bei gehörlosen Schülern als Zweitspracherwerbsprozess verstanden, dann erfolgt über das Erlesen von Texten die Aufnahme des entsprechenden sprachlichen Inputs (siehe hierzu ausführlich Abschnitt 1.1.2). Die Testergebnisse zum Textverstehen der Schüler geben somit Auskunft über die Fähigkeit, einen schriftlichen Input aufzunehmen. Da es für hörgeschädigte Schüler keine normierten Lesetests in Deutsch gibt, wurden die Prozentränge im Vergleich mit den normierten Vergleichsdaten hörender Schüler ermittelt.

Nach der Darstellung der Ergebnisse werden diese hinsichtlich ihrer Aussagekraft kritisch reflektiert und der Einfluss der Lesefähigkeit auf die Entwicklungsverläufe im Schriftzweitspracherwerb bei den gehörlosen Schülern diskutiert.

5.4.1 ERGEBNISSE DER LESETESTS

Eine Auswertung der Leseüberprüfungen erfolgte quantitativ nach den Vorgaben des Testmaterials ELFE-1-6 (Lenhard/ Schneider 2006) bzw. dem LGVT 6-12 (Schneider/ Schlagmüller/ Ennemoser 2007). Die folgenden tabellarischen Übersichten zeigen die Lesekompetenz der Schüler zu den drei Testzeitpunkten in Klassenstufe 6, 7 und 8 an.

Die Tabelle zeigt die Lesekompetenz in Klassenstufe 6 an:

Leistung nach Prozentrang	ELFE-Test			
	Leseverständnis gesamt	Text- verständnis	Satz- verständnis	Wort- verständnis
90 – 100% weit überdurch- schnittlich	Oskar: PR 94,8		Oskar: PR 98,5 Alea: PR 95,4 Ruth: PR 95,4	Oskar: PR 97,4
75 – 90% durch- schnittlich oberer Bereich	Alea: PR 80,4	Oskar: PR 84,7 Alea: PR 84,7		
25 – 75% durch- schnittlich unterer Bereich	Ruth: PR 74,2 Alisa: PR 27,8	Ruth: PR 57,7 Alisa: PR 39,3	Alisa: PR 35,4	Ruth: PR 69,7 Alea: PR 61,0 Leon: PR 50,3 Alisa: PR 32,3
25 – 10% unterdurch- schnittlich	Leon: PR 22,2	Leon: PR 24,5	Leon: PR 19,0	Robert: PR 13,3
10 – 0% schwach	Robert: PR 2,1	Robert: PR 3,6	Robert: PR 5,6	

Tab. 5.4-1 Lesekompetenz in Klassenstufe 6 (ELFE 1-6).

Die Untersuchung der Lesekompetenz in Klasse 6 zeigte, dass Oskar, Alea und Ruth in den Teilbereichen der Lesekompetenz über durchschnittliche bis überdurchschnittliche Fähigkeiten verfügen. Alisas Lesefertigkeiten liegen im durchschnittlichen Bereich. Leon und Robert zeigen eine unterdurchschnittliche bis schwache Lesekompetenz.

Die folgende Tabelle zeigt die Lesekompetenz in der 7. Klasse an:

Leistung nach Prozentrang		LGVT Klasse 7	
		Leseverständnis	Lesegeschwindigkeit
96 – 100%	ausgezeichnet		
76 – 95%	überdurchschnittlich		Alea: PR 94 Oskar: PR 78
51 – 75%	durchschnittlich oberer Bereich	Oskar: PR 58	Robert: PR 61 Leon: PR 57
26 – 50%	durchschnittlich unterer Bereich		Ruth: PR 48 Alisa: PR 41
11 – 25%	unterdurchschnittlich	Leon: PR 20	
6 – 10%	schwach	Robert: PR 7 Alea: PR 7	
0 – 5%	sehr schwach	Ruth: PR 3 Alisa: PR 1	

Tab. 5.4-2 Lesekompetenz in Klassenstufe 7 (LGVT 6-12).

Die Tabelle zeigt, dass die Lesekompetenz der Schüler im LGVT 6-12 anders erfasst wird, denn die Schüler erreichen alle ein deutlich schwächeres Leseniveau als im ELFE (1-6). Das Leseverständnis liegt, mit Ausnahme von Oskar, bei allen Schülern im unterdurchschnittlichen Bereich. Die Lesegeschwindigkeit der Schüler kann in den durchschnittlich bis überdurchschnittlichen Bereich eingeordnet werden. Während der Testdurchführung äußerten die drei Mädchen, dass ihnen der Text zu schwer sei und die Einordnung der Wörter entsprechend schwierig. Vergleicht man die Textergebnisse des ELFE (1-6) und des LGVT 6-12, dann scheint die Leseverständnisaufgabe des LGVT (6-12) für Leser mit einer durchschnittlichen Lesekompetenz nur schwer zu bewältigen zu sein. Es ist auch denkbar, dass die Aufgabenstellung, nämlich aus einer Auswahl von drei Wörtern ein passendes Wort für einen Satzkontext auszuwählen, stark auf den Wortschatz referiert. Der Wortschatz ist bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache und/ oder bei

Schülern mit einer hochgradigen Hörschädigung meistens eher geringer als bei gleichaltrigen hörenden Schülern ausgebildet. Möglicherweise testet der LGVT (6-12) das Textverständnis unter Voraussetzung eines umfangreicheren Wortschatzes, als gehörlose Schüler in diesem Lesealter bereits entwickelt haben.

Die Re-Testung im darauffolgenden Jahr in der Klassenstufe 8 erfasste die Lesekompetenz wie folgt:

Leistung nach Prozentrang		LGVT Klasse 8	
		Leseverständnis	Lesegeschwindigkeit
96 – 100%	ausgezeichnet		
76 – 95%	überdurchschnittlich		Alea: PR 90 Oskar: PR 90 Robert: PR 85 Ruth: PR 85
51 – 75%	durchschnittlich oberer Bereich	Oskar: PR 68 Alea: PR 68 Robert: PR 54	Leon: PR 64 Alisa: PR 58
26 – 50%	durchschnittlich unterer Bereich	Alisa: PR 26 Leon: PR 26	
11 – 25%	unterdurchschnittlich		
6 – 10%	schwach		
0 – 5%	sehr schwach	Ruth: PR 5	

Tab. 5.4-3 Lesekompetenz in Klassenstufe 8 (LGVT 6-12).

Aus den Ergebnissen wird ersichtlich, dass die Schüler in der Re-Testung weniger Schwierigkeiten mit dem Format hatten als im Jahr zuvor. Ruths schwaches Ergebnis im Leseverständnis ist auf ihre Vorbehalte gegenüber einem zu hohen Textniveau zurückzuführen, welches sie stark demotivierte und in einer unvollständigen Aufgabenbearbeitung resultierte. Die anderen Schüler zeigen nun durchschnittliche bis überdurchschnittliche Leistungen in Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis. Vergleicht

man die Ergebnisse der Textverstehensaufgabe des ELFE (1-6) und des LGVT (6-12) und berücksichtigt, dass das Format des LGVT (6-12) bereits eine höhere Lesekompetenz resp. einen erweiterten Wortschatz voraussetzt, die deutlich über der Erwartung des ELFE (1-6) liegt, dann ist bei allen Schülern, bis auf Ruth, eine starke Entwicklung ihrer Lesekompetenz im Erhebungszeitraum zu feststellbar.

5.4.2 ZUSAMMENFASSUNG

Die Ergebnisse belegen bei fünf von sechs Schülern über den Erhebungszeitraum von drei Jahren eine zunehmende Erweiterung der Lesekompetenz. Alea, Alisa, Oskar und Ruth verfügen bereits in der 6. Klasse über eine durchschnittliche bis gute Lesekompetenz, Leon und Robert zeigen erst in der Testung in der 8. Klassenstufe eine deutliche Zunahme ihrer Textverstehensleistung. Ruths schwaches Testergebnis der Klassenstufe 8 ist zur Beurteilung ihrer Lesefähigkeit nicht aussagekräftig, da es auf das frustrierende Erleben von Überforderung zurückzuführen ist.

Das Testformat des LGVT (6-12) setzt bereits eine gute Lesefähigkeit und einen guten Wortschatz voraus. Für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und/oder Hörschädigung, deren Lesekompetenz noch nicht so umfassend entwickelt ist und die auch noch nicht über einen ausdifferenzierten Wortschatz verfügen, erfasst der Test das Textverstehen in den unteren Bereichen nicht genau genug. Hier ist der Untertest zum Textverständnis des ELFE (1-6) besser geeignet, weil er nur einen einfachen Wortschatz voraussetzt, aber sehr differenziert und transparent die Texterschließungsstrategien, wie z. B. Inferenzbildung, Schlussfolgerungen ziehen etc. überprüft.

5.4.3 DISKUSSION DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN LESETESTERGEBNISSEN UND VERLAUF DES SCHRIFTZWEITSPRACHERWERBS

Betrachtet man nun die Ergebnisse der Lesetestung im Zusammenhang mit dem Verlauf des Schriftzweitspracherwerbs der Schüler, wird deutlich, dass die vier Schüler Alea, Alisa, Oskar und Ruth, die einen erfolgreichen Zweitspracherwerb durchliefen, bereits in der 6. Klasse über eine durchschnittliche bis gute Lesekompetenz verfügten. Die beiden Schüler Leon und Robert, deren Entwicklungsverlauf im Rahmen des Satzmusters

SV(O) stagnierte, belegten in der 6. Klassenstufe, dass ihre Möglichkeit der sprachlichen Inputaufnahme durch eine noch schwach entwickelte Lesefähigkeit deutlich begrenzt war.

Wird der Schriftspracherwerb als ‚Spracherwerb‘ betrachtet, dann kommt dem Erlesen von Texten die Aufnahme des sprachlichen Inputs zu. Bei vielen gehörlosen Schülern, deren auditive Sprachwahrnehmung nicht ausreicht, um mündliche Sprache zu verstehen, stellt die Lesefähigkeit ‚das Nadelöhr‘ für die Zugänglichkeit eines sprachlichen Inputs der deutschen Sprache dar. Aus der Spracherwerbsforschung ist bekannt, dass die grammatische Entwicklung an sensible Phasen gebunden ist. Damit die Spracherwerbsfähigkeit in diesen Phasen aktiviert werden kann, ist ein entsprechender Input eine notwendige Voraussetzung (Carroll/ Meisel 2015: 4). Hoff/ Core/ Place/ Rumiche/ Senor/ Parra (2012: 23) zeigen in ihrer Studie mit spanisch/ englischen bilingual aufwachsenden Kindern, dass ein reduzierter Input eine begrenzende Wirkung auf die Entwicklung der grammatischen Komplexität und auf die Äußerungslänge hat. Dies sind zwei Merkmale, die auch charakteristisch für Leons und Roberts Texte sind. Wenn aufgrund einer reduzierten Lesefähigkeit während der grammatischen Entwicklung nicht genug sprachlicher Input aufgenommen werden kann, dann können die Spracherwerbsprozesse in den sensiblen Phasen nicht aktiviert werden. Parallel kann mangels Input im mentalen Lexikon auch kein Wortschatz aufgebaut werden, sodass sprachspezifisches Wissen fehlt und, aus der Perspektive der *Processability Theory* betrachtet, die F-Struktur unterspezifiziert bleibt. Die Folge ist, dass weder eine Nominalphrase entwickelt werden noch eine Konstituentenstruktur aufgebaut werden kann. Die Voraussetzung für elementare Sprachverarbeitungsprozesse, wie die Merkmalunifikation (*feature unification*), können aufgrund der unterspezifizierten F-Struktur nicht ablaufen. Daraus resultiert, dass der Entwicklungsschritt in die komplexe Syntax der Phasen INV und V_{end} nicht möglich ist und auch morphosyntaktische Markierungen für die Subjekt/ Verb-Kongruenz und den Verbalkasus nicht gesetzt werden können. Die Lernenden halten daher am kanonischen Satzmuster fest, um über die Position im Satz grammatische Beziehungen zwischen den Argumenten anzuzeigen (siehe hierzu Abschnitt 5.3.5).

Dass eine Verbesserung der Lesekompetenz in der 8. Klasse bei Leon und Robert nicht zu einer signifikanten Erweiterung der sprachlichen Kompetenz führte, ist möglicherweise auf den ‚Altersfaktor‘ (Carroll/ Meisel 2015) zurückzuführen, der aufgrund von Hirnreifung eine Veränderung in der Qualität des Spracherwerbs bewirkt (Mayberry 2010;

Hall et al. 2012). Sprachverarbeitungsprozesse, die im jüngeren Alter spielend erworben werden können, müssen später mühevoll gelernt werden. Die Voraussetzung für aktive Sprachverarbeitungsprozesse ist jedoch immer die Verfügbarkeit eines entsprechenden Inputs.

Lesekompetenz ist somit die wichtigste Voraussetzung, um die Schriftsprache auf dem Weg des Zweitspracherwerbs zu entwickeln und dabei die angeborene Sprachlernfähigkeit als wertvolle Ressource für einen erfolgreichen Verlauf nutzen zu können.

6. EIN SPRACHFÖRDERKONZEPT ZUR ENTWICKLUNG DES DEUTSCHEN ALS SCHRIFTZWEITSPRACHE

Die Studienergebnisse haben eindrucksvoll gezeigt, dass gehörlose Schüler mit DGS als L1 die deutsche Schriftsprache über angeborene Sprachverarbeitungsprozesse als Zweitsprache erwerben können. Der Erwerb sprachspezifischen Wissens, wie Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus, zeigt sich in Entwicklungssequenzen, die aus dem Zweitspracherwerb bekannt und mit der *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) erklärbar sind.

Im Folgenden sollen nun die Forschungsergebnisse der Studie unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten reflektiert werden, um daraus Entscheidungen für die Konzeption der Sprachförderung abzuleiten. Die Schnittstelle zwischen Sprachforschung und Sprachlehre birgt die Chance, Ansätze für die sprachliche Förderung an empirisch gesicherten Bezugspunkten des Spracherwerbs zu orientieren (Pienemann 2006: 34). Hierfür müssen die psycholinguistischen Informationen über Zweitspracherwerbsprozesse zur Anwendung für die Unterrichtspraxis reflektiert und methodisch aufbereitet werden (ebd).

Im ersten Abschnitt wird die Schnittstelle zwischen Spracherwerbsforschung und Sprachunterricht beleuchtet und die Rolle implizit erworbenen Wissens im Kontext expliziter Sprachvermittlung dargestellt. Im Hinblick auf die Entwicklung eines Sprachförderkonzeptes werden die sprachlichen Anforderungen des Deutschunterrichts an der Realschule skizziert und die Sprachlernbedingungen der Schüler in diesem Kontext betrachtet. Im nächsten Schritt werden aus den gewonnenen Erkenntnissen über den Schriftzweitspracherwerb didaktisch-methodische Entscheidungen abgeleitet. In dieser Zusammenführung wird das Potential des Übens implizit erworbener Strukturen offensichtlich und daraus das Konzept ‚Affirmatives Üben‘ entwickelt. Dieses Konzept wird im Weiteren ausgeführt und im Hinblick auf den Bedarf eines Instrumentes zur Ermittlung des individuellen Sprachentwicklungsstandes ergänzt.

6.1 DIE SCHNITTSTELLE ZWISCHEN SPRACHERWERBSFORSCHUNG UND SPRACHUNTERRICHT

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Spracherwerbsforschung und Fremdsprachdidaktik begann mit der Entdeckung der Erwerbssequenzen im Zweitspracherwerb in den 70er-Jahren, genauer mit den *Morphem Order Studies* von Dulay und Burt (1973) (siehe Abschnitt 3.1.1). Die Erkenntnis, dass der L2-Erwerb in Erwerbssequenzen abläuft, bewog die beiden Forscherinnen im Titel ihres Aufsatzes zu fragen, ob die natürliche Sprachentwicklung durch den Fremdsprachunterricht beeinflusst werden sollte: „*Should we teach children syntax?*“ (Dulay/ Burt 1973).

Pienemann (1989) untersuchte in experimentellen Unterrichtsszenarien am Gegenstand des Wortstellungserwerbs, ob Lernende in der Lage sind, durch Instruktion das Satzmuster XP-VS(O) (Phase INV der ZISA-Sequenz) vor dem Satzmuster SV(O) zu erwerben. Im positiven Fall hätte dies bedeutet, dass die Erwerbsreihenfolge der ZISA-Sequenz durch unterrichtliche Intervention abgesetzt werden kann. Das Ergebnis zeigt, dass die Probanden den prädikativen Rahmen Satzmuster SV(O) vor der Inversion erwerben und eine Umkehrung der Erwerbsreihenfolge nicht möglich ist. Pienemann formuliert auf dieser empirischen Basis die *Teachability Hypothesis* (TH):

„The Teachability Hypothesis [...] predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting“ (Pienemann 1989: 60).

Auch Ellis (1989: 322) konnte in seinen *Classroom Studies* Pienemanns *Teachability Hypothesis* (TH) bestätigen: Eine von der Erwerbssequenz abweichende Instruktionsreihenfolge im Unterricht übt keinen Einfluss auf die natürliche Erwerbssequenz im Lernprozess der Schüler aus. Die unterrichtliche Instruktion war nicht ausschlaggebend für den Lernerfolg der Schüler, es sei denn, sie erfolgte zum passenden Zeitpunkt in der entsprechenden Erwerbsphase der Lernenden (ebd. 311). Die *Teachability Hypothesis* zeigt einerseits die Grenzen des Einflusses einer gesteuerten Sprachvermittlung auf die natürliche Erwerbssequenz auf, andererseits zeigt sie auch die Chancen auf, die in einer unterrichtlichen Förderung liegen, sofern diese die natürliche Entwicklung berücksichtigt. In Bezug auf die TH benennt Ellis (1990: 158) als positive Auswirkungen auf den Erwerbsprozess: a) einen beschleunigten Ablauf der sprachlichen

Entwicklung, b) eine häufigere Verwendung oder Übung der zielsprachlichen Struktur, c) ein vielfältigeres Angebot an Übungskontexten als in natürlichen Erwerbssituationen, d) ein frühzeitiges Erkennen und Intervenieren bei ungünstigen Entwicklungen zur Vorbeugung einer Fossilierung.

Die Eigengesetzlichkeit sprachlicher Erwerbssequenzen im Zweitspracherwerb hat zur Folge, dass innerhalb der Spracherwerbsforschung und Fremdsprachdidaktik die Bedeutung des ‚impliziten Sprachlernens‘ im Hinblick auf die grammatische Progression im Fremdsprachenunterricht bis heute kontrovers diskutiert wird. Einen starken Einfluss in dieser Debatte hatte z. B. Krashen (1982), dessen Hypothesen im Kontext des Fremdspracherwerbs eine Differenzierung von *Lern-* und *Erwerbsprozessen* betonen. Statt einer ‚expliziten‘ Sprachvermittlung bezeichnete Krashen als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts die Bereitstellung eines verständlichen Inputs, um Lernenden einen natürlichen Spracherwerb zu ermöglichen (vgl. hierzu ausführlich Krashen 1982: 33 und kritisch zu Krashens Hypothesen Ellis 1997: 54f.).

Kernfrage der Diskussion um explizites und implizites Lernen ist, inwieweit diese miteinander interagieren bzw. explizit gelerntes Wissen in implizites Wissen überführt werden kann. Die Auffassungen hierzu äußern sich in einem Kontinuum von einer *non-interface-position* (Krashen 1982; 1985), in der explizitem Lernen kein förderlicher Einfluss auf den Zweitspracherwerb zugesprochen wird, über eine *interface position* (Larsen-Freeman/ Long 1991) und eine *weak-interface position* von Ellis (1993), die beide von einer Interaktion der beiden Lernformen ausgehen, bis zu einer *strong-interface-position* (Anderson 1980), in der die Anwendung explizit gelerntes Wissens zur Verinnerlichung/ Automatisierung führen soll (vgl. hierzu die Übersicht über unterschiedliche Positionen von Hulstijn/ De Graaff 1994).

Eine didaktisch-methodische Berücksichtigung impliziter Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht stellt jedoch bis heute ein Desiderat dar (Aguado 2012: 15). Die umfangreiche Studie von Diehl et al. (2000) impliziert bereits im Titel „*Grammatikunterricht: Alles für die Katz?*“, dass die natürliche Erwerbssequenz im Fremdspracherwerb nach wie vor eine einflussreiche und didaktisch-methodisch unterschätzte Größe ist. Die Studienergebnisse belegen den starken Einfluss der natürlichen L2-Erwerbssequenz auf die sprachliche Entwicklung der Schüler. Auf der

Basis ihrer Daten sehen die Autorinnen die von den Pädagogen empfundene Ineffizienz ihres Grammatikunterrichts in einer fehlenden Berücksichtigung der Erwerbssequenz begründet (ebd. 375f.). Dies führt nach Ansicht der Autorinnen zu einer unpassenden Anordnung der grammatischen Themen in Unterricht und Lehrwerken, die eine Überforderung der Lernenden zur Folge hat (ebd.). Kwakernaak (2002: 166) spricht sich für eine Berücksichtigung der natürlichen Erwerbssequenz in der Fremdsprachdidaktik aus, weist jedoch darauf hin, dass es bis heute an empirischen Evidenzen mangle hinsichtlich einer effizienteren Grammatikprogression durch einen entwicklungsorientierten Sprachunterricht.

Mit Blick auf die o. g. Ausführungen und die Ergebnisse der eigenen Datenanalyse ist es nachvollziehbar, dass in einem Sprachförderkonzept implizite Lernprozesse, die zum Erwerb von sprachspezifischen Verarbeitungsprozessen führen, unbedingt berücksichtigt werden müssen. Das hat zur Folge, dass die Bedeutung von impliziten und expliziten Lernprozessen für die Sprachförderung neu beleuchtet werden müssen.

Im folgenden Abschnitt wird nun auf der Grundlage der Studienergebnisse ein Ansatz für ein Sprachförderkonzept zur grammatischen Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb dargestellt. Im Vorfeld wird die sprachliche Situation der gehörlosen Schüler im Kontext Schule beschrieben, im Anschluss werden aus den Studienergebnissen didaktisch-methodische Entscheidungen abgeleitet, die in dem Konzept ‚Affirmatives Üben‘ dargestellt werden.

6.2 ‚AFFIRMATIVES ÜBEN‘ - EIN SPRACHFÖRDERKONZEPT ZUR GRAMMATISCHEN ENTWICKLUNG IM SCHRIFTZWEITSPRACHERWERB BEI BILINGUALEN GEHÖRLOSEN SCHÜLERN

6.2.1 DEUTSCHUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSTUFE I DER REALSCHULE – SPRACHLICHE ANFORDERUNGEN AN GEHÖRLOSE SCHÜLER MIT DEUTSCH ALS SCHRIFTZWEITSPRACHE

Der Unterricht für gehörlose Schüler orientiert sich am Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern und der Lehrplanergänzung für die bayerische Realschule zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Hören (Abschnitt 4.2). Für den Deutschunterricht bedeutet das, dass die Inhalte im Fach Deutsch auf die sprachlichen Fähigkeiten von Schülern mit Deutsch als Erstsprache abgestimmt sind und nicht auf die Lernbedürfnisse für Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Die dringliche Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, die Schüler möglichst zügig sprachlich zu fördern, damit sie die sprachlichen Herausforderungen in der Sekundarstufe bewältigen können. Der Grammatikunterricht ist entsprechend stark auf Progression ausgerichtet und behandelt häufig Themen, deren sprachliche Strukturen von vielen Schülern im Sinne der *Processability Theory* noch nicht verarbeitet werden können. Im Deutschunterricht offenbart sich ein Spannungsfeld, in dem die Lehrkraft zwischen fachsprachlichen Anforderungen des Lehrplans und dem sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler immanent vermitteln muss. Die Schriftsprache steht hier selbst als Barriere vor dem Wissen, anstatt als Instrument für eine selbstständige Wissenserschließung zu dienen. Da gehörlose Schüler Deutsch in der mündlichen Form oft nicht ausreichend wahrnehmen bzw. sich darin äußern können, sind Möglichkeiten, sich Wissen außerhalb der Schule via Internet, Fachbücher, etc. zu erschließen, grundsätzlich von der Schriftsprachkompetenz der Schüler abhängig.

Dass Lehrpläne und Lehrbücher zu hohe Ansprüche an die Verarbeitungskapazität von Schülern stellen, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) lernen, ist ein bekanntes Phänomen (Diehl et al. 2000: 376). Für Schüler, die Deutsch als Zweitsprache während ihrer Schulzeit lernen, bedeutet es, oft nicht nur in einer unterrichteten Fremdsprache in sprachlicher Hinsicht überfordert zu sein, sondern in jedem Fach, in dem die Unterrichtssprache Deutsch ist. Hinzu kommt, dass der Anspruch an die Zweitsprache

Deutsch viel höher ist als an eine Sprachkompetenz Deutsch, die im Fremdsprachunterricht gelernt wird. Deutsch als Zweitsprache muss im Rahmen schulischer Leistungsanforderungen die gleiche Funktion wie Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache erfüllen, da Deutsch Unterrichtssprache ist und somit Grundlage für alle Lern- und Prüfungssituationen (Belke/ Belke 2006: 186).¹

Bilingualer Deutschunterricht in Laut- und Gebärdensprache² birgt hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen eine Entlastung für gehörlose Schüler. Durch den Einsatz von DGS ist nicht nur die Kommunikation und die barrierefreie Aufnahme von neuem Wissen gesichert, sondern auch die Nutzung der methodischen Vielfalt, die das Fach Deutsch für den Grammatikunterricht zu bieten hat. In DGS sind grammatische Begriffe und Regeln erklärbar und können auf einer metatheoretischen Ebene reflektiert werden. Dabei hat die Erstsprache DGS auch als ‚Muttersprache‘ einen bedeutenden Stellenwert, da das in der Erstsprache vorhandene Sprachwissen als Ausgangspunkt für einen veranschaulichenden Vergleich grammatischer Phänomene in DGS und Deutsch herangezogen werden kann.

6.2.2 DIE STUDIENERGEBNISSE UNTER DIDAKTISCH-METHODISCHEN ASPEKTEN

Die Studienergebnisse belegen, dass der Erwerb sprachspezifischen Wissens in der Schriftsprache primär von Verarbeitungsprozessen des Zweitspracherwerbs gesteuert wird. Die Produkte dieser Sprachverarbeitungsprozesse werden in der Lernaltersprache als ‚Erwerbssequenzen‘ sichtbar und führen dazu, dass sich in bestimmten Phasen die Lernaltersprachen ähneln. Clahsen et al. (1983) bezeichnen diese Komponente des Zweitspracherwerbs als ‚Entwicklungsdimension‘, die neben der ‚lernertypischen Dimension‘ maßgeblichen Einfluss auf den Erwerbsprozess ausübt (siehe Abschnitt 3.1.2.1 das ‚Multidimensionale Modell‘ von Clahsen et al. 1983).

Die vier Schüler, die in den untersuchten Bereichen Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus die in der PT angenommenen Erwerbssequenzen durchlaufen, entwickelten im Zeitraum der Untersuchung eine hohe Flexibilität im

¹ vgl. dazu die Studie von Thomas/ Collier (2002), die schulsprachliche Anforderungen und sprachliche Entwicklungen bei amerikanischen Schülern mit Englisch als Zweitsprache (*English Second Language/ ESL*) untersuchen und feststellen, dass diese erst nach 6-jährigem Sprachunterricht in Englisch ein Sprachniveau erreichen, das sie in schriftlichen Prüfungen gegenüber Muttersprachlern nicht mehr benachteiligt.

² vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005).

komplexen Satzbau. In der Morphosyntax konnten sie fehlerfrei Subjekt/ Verb-Kongruenz bilden sowie die Kategorien des Verbalkasus erwerben und mit morphosyntaktischen Mitteln distinktiv markieren. Im Gegensatz dazu benutzen die beiden Schüler, deren Entwicklungsverlauf im Wortstellungserwerb im Grundmuster SV(O) bleibt, in komplexeren Sätzen und zu morphosyntaktischen Markierung häufig *chunks*. Es entsteht der Eindruck, dass ihre sprachliche Entwicklung stagniert hat, was zu einer Abweichung im Erwerbsverlauf führt. Daraus lässt sich ableiten, dass eine wesentliche Sprachlernbedingung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb in der Aktivität angeborener Sprachverarbeitungsprozesse liegt, die didaktisch-methodisch Berücksichtigung finden muss.

Die vier Schüler, deren Sprachentwicklung durch Erwerbsprozesse des Zweitspracherwerbs gekennzeichnet ist, verfügen in Klasse 6 über eine durchschnittliche bis sehr gute Lesekompetenz. Dies ist ein deutlicher Unterschied zu den beiden Schülern, deren Spracherwerb stagniert hat, da sie im Lesetest in Klasse 6 unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielten. Wie in Abschnitt 5.3.7 erläutert, stellt die Lesekompetenz im Schriftzweitspracherwerb eine zentrale Einflussgröße dar, da von hörgeschädigten Schülern nur über das Lesen ein vollständiger sprachlicher Input aufgenommen werden kann, der angeborene Sprachverarbeitungsprozesse zu aktivieren vermag.

In den folgenden Tabellen sind charakteristische Merkmale der angeborenen Sprachverarbeitungsprozesse aufgeführt, die in den Schülertexten in der Studie sichtbar wurden. Daraus werden Vorschläge zur didaktisch-methodischen Berücksichtigung und gezielten Nutzung dieser Lernbedingungen abgeleitet.

6.2.2.1 MERKMALE DES WORTSTELLUNGSERWERBS UND DIE DIDAKTISCH-METHODISCHE UMSETZUNG

Merkmale der Prozesse im Wortstellungserwerb	Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht
- Die Entwicklungsphasen werden in der implikativen Erwerbsreihenfolge erworben.	- Grammatische Themen, Texte und Schreibaufgaben passend zum sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler auswählen.
- In der frühen Phase des Zweitspracherwerbs wird im kanonischen Satzmuster SV-(O) geschrieben.	<p>- Schreibaufgaben anbieten, die mit dem SV(O) Satzmuster bewältigt werden können, dabei mit Korrekturen der Satzstruktur zurückhaltend umgehen.</p> <p>- Darauf achten, dass Argumente im kanonischen Satzmuster richtig positioniert werden:</p> <p>AGENS/SUBJ => präverbale Position PATIENS/OBJ => postverbale Position</p> <p>Bsp.: Die Katze fängt eine Maus. AGENS/SUBJ PATIENS/OBJ</p> <p>- Den Schülern kurze einfache (nicht vereinfachte!) Texte im Original anbieten, z. B. Comics, Rätselaufgaben, kurze Krimis mit Suchbildern, Dialoge lesen und dazu Rollenspiele in DGS durchführen.</p> <p>- Texte im Präsens und Präteritum schreiben lassen, da ‚-te‘ als Zeitmarker schon früh produziert werden kann.</p> <p>- Zum Wortschatzaufbau Wörter in ganzen Phrasen lernen lassen, z. B. in den Wald, ein blaues Auto etc.</p> <p>- Spiele zu Wortarten und zur Wortbildung anbieten.</p>
- Topikalisierte Adverbialbestimmung werden ohne V2-Position (SV(O)/ AdV-SV(O)) geschrieben.	- Sätze ohne V2-Position zurückhaltend bewerten.

Merkmale der Prozesse im Wortstellungserwerb	Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht
<p>- Die Erwerbsphasen sind mit ihrem Erreichen nicht abgeschlossen, sondern zeigen weiterhin bzw. auch noch während der nächsten Erwerbsphasen weitere strukturelle Entwicklungen.</p>	<p>- Grammatische Übungsphasen zu bereits erworbenen Strukturen gestalten, z. B. den prädikativen Rahmen in geeigneten Kontexten üben (siehe unten).</p>
<p>- Zur Erprobung von Wortstellungsmustern (prädikativer Rahmen, Verbzweitstellung, Verbendstellung im Nebensatz) werden von den Schülern Verbtypen in einer bestimmten Reihenfolge verwendet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kopula (<i>sein, bleiben, werden</i>), oft auch in Verbindung mit Pronomen 2. trennbare Verben (z. B. <i>anfangen, aufgeben, durchhalten...</i>) 3. Modalverben (<i>wollen, können, sollen</i> ...) 4. Zeitformen 	<p>- Übungsthemen für den prädikativen Rahmen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kopulaverben => Thema: <i>Wie geht es mir/ dir?</i> <i>Ich bin glücklich.</i> => ohne Distanzstellung <i>Ich bin heute sehr glücklich.</i> -> mit Distanz. 2. trennbare Verben => Thema: <i>Verreisen:</i> <i>Ich nehmen X mit.</i>; <i>Ich packe Y ein.</i>; <i>Ich ziehe Z an.</i> ... 3. Modalverben => Thema: <i>Was ich alles kann:</i> <i>Ich kann einen Kuchen backen.</i> <i>Ich kann ganz tief tauchen.</i> 4. Zeitformen => Thema Perfekt/ Futur: <i>Was hast du am Wochenende gemacht?</i> / <i>Was wirst du am Wochenende machen?</i> <p>- der prädikative Rahmen darf ohne und mit Distanzstellung produziert werden</p> <p>- zur Übung der Distanzstellung eine Satzmusterhilfe in Form eines vorstrukturierten Arbeitsblattes anbieten (siehe Abschnitt 6.2.3.2)</p>
<p>- Die Topikalisierung von Adverbien bei Erhalt der Verbzweitstellung (XP-VS-(O)) stellt den initialen Schritt in die komplexe Syntax dar und <i>muss erworben</i> werden.</p>	<p>- Lange Übungsphase zum prädikativen Rahmen einplanen, dazu viele gut verständliche Lesetexte geben aus denen Schüler die Phase INV <i>selbst</i> entwickeln können.</p>

Merkmale der Prozesse im Wortstellungserwerb	Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht
<p>- Das Satzmuster XP-VS-(O) wird mit unterschiedlichen Strukturen in Topik-Position erprobt:</p> <p>1. frühe Strukturen sind: Adverbialbestimmungen der Zeit und Temporaladverbien</p> <p>2. späte Strukturen sind: Präpositionalphrasen und Nebensätze</p> <p>3. Objekte werden erst sehr spät in Topikposition bewegt</p>	<p>- Die Schüler Texte schreiben lassen, in denen Topikalisierungen stilistisch gefordert sind: Erlebniserzählungen, Nacherzählen von persönlichen Erlebnissen, Handlungen wie Einkaufen, Kochen, Tagebuch führen, Zimmer beschreiben.</p> <p>- Ästhetisches Schreiben: Gedichte lesen und kreativ zu Gedichten schreiben, selbst ‚Elfchen‘ schreiben, um zur flexiblen Handhabung des Satzmusters zu motivieren.</p> <p>- Sprachliche Wirkung von unterschiedlichen Satzmustern im Gedicht mit poetischer Interpretation in DGS vergleichen.</p>

Tab. 6.2.2.1-1 Merkmale des Wortstellungserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung.

6.2.2.2 MERKMALE DES MORPHOSYNTAXERWERBS UND DIE DIDAKTISCH-METHODISCHE UMSETZUNG

Merkmale der Prozesse im Morphosyntaxerwerb	Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht
<p>- Der Morphosyntaxerwerb für Plural, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus gliedert sich in zwei Prozesse:</p> <p>a) Erwerbsprozess der syntaktischen Kategorien,</p> <p>b) Lernprozess der Form/Funktionszuordnung.</p>	<p>- Auf Markierung der Kategorie achten und dies dem Schüler positiv rückmelden.</p> <p>- Unsicherheiten der Schüler in der Form/ Funktions-Zuordnung zurückhaltend bewerten.</p> <p>Bsp.: <i>Viele Hunden* jagen einen Fuchs.</i> => Kategorie ‚Plural‘ ist erkannt, aber Form/ Funktions-Zuordnung noch fehlerhaft</p>

<p>- Eine Voraussetzung des Morphosyntaxerwerbs ist die Entwicklung der Nominalphrase.</p>	<p>- Wortschatzaufbau: Nomen in Phrasen lernen, statt in isolierter Form. Wörter als Lernform in ganzen Phrasen visualisieren, um visuelle Merkfähigkeit zu nutzen.</p> <p>Bsp.: Lernform: <i>ein blaues Auto</i> => nicht: <i>blau, das Auto</i></p>
<p>- Die Subjekt/ Verb-Kongruenz wird erst während der Phase V_{END} erworben.</p>	<p>- Mit der Fehlerbewertung bei der Personalendung des Verbs in frühen Erwerbsphasen zurückhaltend umgehen.</p> <p>- Verben nicht ausschließlich im Infinitiv lernen, sondern auch in konjugierter Form ‚in Phrasen eingebettet‘:</p> <p>Bsp.: Satz: <i>Susi ritt nach Budapest.</i> Lernform: <i>sie ritt nach (reiten)</i></p> <p>nicht: <i>nach ... reiten</i>, da die Anwendung dieser Form sprachliches Wissen voraussetzt, das die Schüler noch nicht haben</p>

Tab. 6.2.2.2-1 Merkmale des Morphosyntaxerwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung.

6.2.2.3 MERKMALE DES VERBALKASUSERWERBS UND DIE DIDAKTISCH-METHODISCHE UMSETZUNG

Merkmale der Prozesse im Erwerb des Verbalkasus	Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht
<p>- Der Erwerb des Verbalkasus erfolgt in einer dreischrittigen Entwicklungsphase von der Positionsmarkierung bis zur funktionalen Markierung.</p>	<p>- Zurückhaltung in der Fehlerbewertung bei der Kasusmarkierung</p> <p>- Kasus in den frühen Phasen des Wortstellungserwerbs mit (vorläufigem) Positionsbezug (prä- und postverbale Position) unterrichten, da für klassische <i>Wem?/ Wen?</i> – <i>Fragen</i> die Kasus-Konzepte (AKK/ DAT) noch nicht erworben sind.</p> <p>- Eindeutigen Kasusmarkern, wie Personalpronomen <i>ihn, ihm</i> und Artikel <i>den, dem</i>, ihre postverbale Position zuweisen.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzerwerb: Verben mit Argumentstruktur lernen, eindeutige Kasusmarker (Pronomen, Artikel) verwenden Bsp.: - transitiv: <i>ich sehe ihn</i> - ditransitiv: <i>ich gebe ihm den Apfel</i>
--	--

Tab. 6.2.2.3-1 Merkmale des Verbalkasuserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung

6.2.2.4 MERKMALE DES LESENS UND SCHREIBENS IM SCHRIFTZWEITSPRACHERWERB UND DIE DIDAKTISCH-METHODISCHE UMSETZUNG

Merkmale des Lesens und Schreibens von Texten im ‚Schriftzweitspracherwerb‘	Didaktisch-methodische Umsetzung im Unterricht
<p>- Lesekompetenz ist die zentrale Voraussetzung, um Schriftsprache als Zweitsprache erwerben zu können, da Deutsch von hörgeschädigten Schülern nur über die Schrift als vollständiger Input aufgenommen werden kann.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Keine vereinfachten Texte lesen, sondern ‚einfache‘ Texte für ein jüngeres Lesealter, da <ul style="list-style-type: none"> a) der Text verständlich sein muss, b) Merkmale eines sprachlichen <i>Intakes</i> zur Aktivierung von Sprachlernprozessen noch nicht bekannt sind. - Lesen muss als ständige begleitende Tätigkeit in den Unterricht und als Hausaufgabe eingebunden sein. - ‚Erweitertes Lesen‘ üben: <ul style="list-style-type: none"> z. B. in DGS ‚Standbilder‘/ Rollenspiele zu einer Textsituation initiieren; Schlussfolgerungen zu einem Text ziehen; sprachlicher Bilder/ Metaphern in DGS interpretieren; Sprichwörter, Lebensweisheiten etc. als Leserituale (z. B. als „Morgenimpuls“) gemeinsam lesen und in DGS inhaltlich interpretieren.

- Sprache entwickelt sich aus kommunikativem Bedürfnis heraus.	- Schreiben als dialogischen Prozess initiieren: z. B. Schreibaufgaben an eine konkrete Person adressieren (Emails, Briefe ...); in Schreibkonferenzen eigene Texte auf ihre Wirkung hin in der Gruppe besprechen.
- Das ästhetische Ausdrucksbedürfnis motiviert zu einem kreativen sprachlichen Umgang.	- Raum für sprachliche Experimente geben, z. B. durch ästhetische Schreibaufgaben für einen stilistischen Sprachgebrauch sensibilisieren => Wiedererkennen entsprechender Stilelemente in der DGS

Tab. 6.2.2.4-1 Merkmale des Lesens und Schreibens im Schriftzweitspracherwerb und die didaktisch-methodische Umsetzung

Das in dieser Studie erworbene Wissen über die grammatische Entwicklung in den drei untersuchten Bereichen Wortstellung, Subjekt/ Verb-Kongruenz und Verbalkasus ermöglicht eine Orientierung der Sprachförderung an den Sprachlernbedingungen der Schüler. Im Hinblick auf implizite Prozesse, die zu Entwicklungssequenzen führen, bedeutet es anzuerkennen, dass es Strukturen gibt, wie die Verbzweitstellung, die nicht gelernt, sondern erworben werden müssen. Die methodische Umsetzung darf daher nicht nur auf gezielte Intervention ausgerichtet sein, sondern muss sich primär darauf fokussieren, implizite Sprachlernprozesse entstehen zu lassen.

Die zweite Dimension im Spracherwerb, die ‚lernertypische Dimension‘ (Clahsen et al. 1983), betrifft die individuellen Variationen, die im Spracherwerb als Abweichungen von der Entwicklungssequenz auftreten können und bei jedem Lerner unterschiedlich aussehen können (Meisel et al. 1981; siehe Abschnitt 3.1.2.2 in der vorliegenden Arbeit). Pienemann erklärt dazu, dass

„[...] Spracherwerb im Grunde aus einer langen Sequenz der Lösung von Entwicklungsproblemen besteht und die Lerner für jedes Problem eine begrenzte Anzahl von unterschiedlichen Varianten auswählen können“ (Pienemann 2006: 42).

Je nach Lerntyp werden für die Lösung von sprachlichen Problemen vereinfachende Strategien gewählt. Bleiben diese Strategien in der Lernaltersprache erhalten, kann es zu einer Verzögerung in der Entwicklung bzw. unter Umständen sogar zu einer Fossilierung führen. Dieses Phänomen sieht Pienemann (2006: 42) „[...] in der Eigendynamik des Erwerbsprozesses begründet.“ Eine beständige Konfrontation mit Satzmustern, die noch

nicht dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen, führt zu dauernden Problemlösungsversuchen, die sich kontraproduktiv auf die Sprachentwicklung auswirken und zu einer Entwicklungsverzögerung führen kann (Pienemann 1984).

In den Entwicklungsverläufen der Schüler zeigen sich Variationen, die die Sprachentwicklung über einen längeren Zeitraum beeinflussen und einschränkend auf den Erwerb komplexer Strukturen wirken. Folgende Strategien wurden in der Lerner Sprache der Schüler als ursächlich für Variationen erkannt:

a) **Vermeidung bestimmter Strukturen:** Strukturen, deren Aufbau noch unklar ist, werden vermieden, z. B. morphosyntaktische Markierungen im Verbalkasus, Pluralformen oder komplexe Satzmuster wie Topikalisierungen mit Verbzweitstellung oder Nebensatzstrukturen.

b) **Rückzug auf einfachere grammatische Strukturen:** Wenn der subjektive Anspruch besteht, ‚alles richtig zu machen‘, tritt das Satzmuster SV-(O) bei fortgeschrittenen Lernenden oft wieder verstärkt auf, oder Dativ-Objekte werden als Präpositionalphrasen realisiert, um Fehler zu umgehen.

c) **Verwendung von *chunks*:** Aufgabenbedingt kann die Produktion von noch nicht erworbenen Strukturen erforderlich sein, die von den Lernenden verstärkt mit *chunks* realisiert werden. Dies ermöglicht die kurzfristige Produktion einer noch nicht erworbenen Struktur, welche aber nach einiger Zeit wieder aus der Lerner Sprache verschwindet. Als *chunks* können ganze Satzmuster fungieren, Phrasen oder einzelne Wörter.

Die Lernerstrategien, die diesen Variationen zugrunde liegen, beeinflussen den individuellen Erwerbsverlauf nachhaltig, wie z. B. in der Pluralvermeidung von Oskar und Alea deutlich wurde. Obwohl ausreichend Kontexte vorhanden waren, vermieden beide Schüler Verben in Pluralkontexten, sodass Subjekt/ Verb-Kongruenz in Pluralkontexten erst in ihren Texten der 9. Klasse nachweisbar war, obwohl sie die Subjekt/ Verb-Kongruenz im Singular schon seit der 6./ 7. Klasse produzierten.

Die beiden Dimensionen des Zweitspracherwerbs (Entwicklungsdimension und Lernertypische Dimension) erfordern unterschiedliche methodische Ansätze in der

Sprachförderung, die zum einen in der Ermöglichung impliziter Lernprozesse besteht, zum anderen in der gezielten Intervention bei auftretenden Variationen mithilfe expliziter Wissensvermittlung. Das Zusammenwirken dieser beiden Lernformen wird im Folgenden im Rahmen des Konzeptes ‚Affirmatives Üben‘ genauer ausgeführt.

6.2.3 DAS KONZEPT ‚AFFIRMATIVES ÜBEN‘

Das Konzept ‚Affirmatives Üben‘ zielt auf didaktischer Ebene darauf ab, die sprachliche ‚Entwicklung‘ der Schüler in der Planung und Durchführung des Unterrichts besonders zu berücksichtigen. Dies soll bei den Schülern eine positive Grundhaltung für den eigenen Entwicklungsprozess wecken und ihre Lernaltersprache als adäquaten Ausdruck der sich entwickelnden Sprachkompetenz im Deutschen bestätigen. Für die Lehrkraft ist das Wissen um Lernprozesse, die in die Schriftzweitsprache führen, eine wertvolle Bereicherung zur Planung der Sprachförderung: Entwicklungssequenzen bieten eine spracherwerbstheoretisch fundierte Orientierung zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenz der Schüler, erleichtern Entscheidungen hinsichtlich der Abfolge von grammatischen Themen, des Einsatzes von Texten und bieten Ansätze zur gezielten Unterstützung im Spracherwerb.

Auf der methodischen Ebene fokussiert dieser Ansatz das ‚Üben‘. Das Üben zielt darauf ab, dass die Schüler bereits erworbenes implizites Wissen in Aufgaben anwenden und ihr sprachliches Wissen darin bestätigen. Da Üben immer mit Produktion verbunden ist, werden Entwicklungsprozesse und implizites Wissen in der Schreibproduktion sichtbar und für die pädagogische Intervention zugänglich. Durch metasprachliches Reflektieren des bereits vorhandenen impliziten Wissens können explizite Lernprozesse in Gang gesetzt werden.

6.2.3.1 IMPLIZITE LERNPROZESSE

In produktiven Schreib- und Leseprozessen können bilinguale gehörlose Schüler unbewusst Sprachwissen erwerben. Um diese impliziten Lernprozesse entstehen zu lassen, muss sich die Initiierung von Schreib- und Leseprozessen an den Sprachlernbedingungen der Schüler im Schriftzweitspracherwerb orientieren.

Die Texte der gehörlosen Schüler haben gezeigt, dass eine erworbene Struktur für eine längere Zeit immer wieder in neuen Kontexten erprobt wird und dass parallel weitere Erwerbsphasen ablaufen. Das Anwenden und Üben im Lesen und Schreiben von Texten dient damit auch der Vorbereitung einer neuen Erwerbsphase.

Lesekompetenz ist eine fundamentale Voraussetzung für implizite Sprachlernprozesse und somit die Voraussetzung für gehörlose Schüler, um Schriftsprache als Zweitsprache erwerben zu können. Belke/ Belke (2006: 185) betrachten es als Aufgabe des Lehrenden, Schüler im Zweitspracherwerb mit einem ‚verständlichen‘ sprachlichen Input zu versorgen, damit implizites Lernen möglich ist. Die Autorinnen merken an, dass fremdsprachliche Texte zu häufig auf eine explizite Grammatikvermittlung hin konzipiert sind und sich dabei auf Regelkomplexe konzentrieren, die manche Schüler wohlmöglich noch nicht verstehen. In den spracherwerbstheoretischen Ausführungen zur angeborenen Sprachlernfähigkeit in dieser Arbeit (vgl. Abschnitt 2.2) wurde deutlich, dass es kein gesichertes Wissen darüber gibt, welche Informationen Lernende aus einem sprachlichen Input ziehen, um daraus neues sprachliches Wissen in der Zweitsprache aufzubauen. Das bedeutet, dass es noch nicht geklärt ist, welche Informationen vorhanden sein müssen, sodass aus einem sprachlichen Input spracherwerbsrelevante Informationen im Sinne eines Intakes aufgenommen werden können.

In Anbetracht der zentralen Bedeutung des Lesens für den Spracherwerbsprozess ist es daher naheliegend, Texte nicht zu verändern respektive zu vereinfachen, sondern mit Originaltexten zu arbeiten, die für ein jüngeres Lesealter konzipiert sind.

6.2.3.2 EXPLIZITE LERNPROZESSE

Explizites Lernen ermittelt sich aus dem Bedarf der Schüler, der sich aus einer Analyse der grammatischen Entwicklung ergibt. In Textproduktionen werden Lernprozesse der Schüler sichtbar und können Aufschluss über den individuellen Sprachentwicklungsstand geben. Texte lassen Hinweise auf sprachliche Variationen erkennen, die möglicherweise einer expliziten Sprachvermittlung bedürfen. Explizites Lernen kann in Form von reflektierenden Gesprächen über grammatische Phänomene stattfinden, über den Vergleich einer sprachlichen Struktur in DGS und Deutsch aber auch als Schreibkonferenz, um auf Textebene grammatische Strukturen unter kommunikativen/stilistischen Aspekten zu untersuchen. Oft empfinden gehörlose Schüler es auch als hilfreich, zur Übung in einem visuell vorstrukturierten Satzmuster zu schreiben. Dieses sollte jedoch nur zur Übung bereits erworbener Strukturen eingesetzt werden und nicht zur Hinführung in das Satzmuster einer neuen Erwerbsphase.

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Strukturhilfe gezeigt, um die Verbstellung im Nebensatz mit dem Satzmuster des prädikativen Rahmens zu üben. Ziel ist, die Verbendstellung im Nebensatz mit prädikativem Rahmen zu visualisieren. Da der Schüler diese Struktur bereits erworben hat, ist eine Übung mit Modalverben oder Perfekt sinnvoll.

		NEBENSATZ			
HAUPTSATZ	KONJUNKTION	SUBJEKT	OBJEKT/ADV-BESTIMMUNG	VERB _{inf}	VERB _{fin}
<i>Eva bastelt ein Osterei,</i>	<i>weil</i>	<i>sie</i>	<i>es ihrer Oma</i>	<i>schenken</i>	<i>will.</i>
<i>Tom ist müde,</i>	<i>da</i>	<i>er</i>	<i>nachts lange</i>	<i>gelesen</i>	<i>hat.</i>

Tab. 6.2.3.2-1 Strukturhilfe für Satzmusterübungen.

Wichtig ist, dass an bereits implizit erworbenen sprachlichen Strukturen gearbeitet wird, sodass sich ein metatheoretisches Bewusstsein für die Grammatik der zweiten Sprache entwickeln kann, welches das bereits vorhandene Sprachwissen bestätigt. Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse erscheint es wenig sinnvoll, mit grammatischen

Strukturen zu arbeiten, die über dem grammatischen Entwicklungsniveau der Schüler liegen. Diese Strukturen können von den Schülern noch nicht verarbeitet und somit nicht in die Lernersprache integriert werden. Die *Teachability Hypothesis* (Pienemann 1989: 60) besagt, dass im Grammatikunterricht behandelte Strukturen von den Lernenden nur verarbeitet werden können, wenn die vorausgegangenen Erwerbsphasen durchlaufen wurden. Die investierte Lernzeit ist von zweifelhaftem Nutzen, da die Strukturen, oft als *chunks* nur für kurze Zeit ‚gemerkt‘ werden und später nicht mehr reproduziert werden können (siehe hierzu die Ergebnisse dieser Arbeit in Abschnitt 5.3.7 sowie die Ergebnisse von Diehl et al. 2000: 106-109).

Im Deutschunterricht für Muttersprachler ist es selbstverständlich, dass grammatische Themen immer auf der Basis des bereits erworbenen Sprachwissens unterrichtet werden. Die Schüler können sich aus der Sicherheit ihrer erworbenen Sprache heraus mit metatheoretischen Reflexionen über ihre Sprache beschäftigen. Im Deutschunterricht für gehörlose Schüler ist der Anspruch an die grammatische Progression so hoch, dass die Grammatikthemen den Sprachentwicklungsstand der Schüler oft weit überschreiten, was zu einer Überforderung und Hemmung der sprachlichen Entwicklung führt. Würde der Schwerpunkt auf grammatische Themen gelegt, die von den Schülern bereits implizit erworben wurden, könnte nicht nur eine sprachliche Überforderung verhindert, sondern auch einer Verzögerung der sprachlichen Entwicklung vorgebeugt werden.³

Um explizites Lernen zu initiieren, profitiert die Sprachförderung von der bilingualen Sprachkompetenz der gehörlosen Schüler, die ein sicheres ‚muttersprachliches‘ Wissen in der Erstsprache DGS bietet.⁴ Im Weiteren bietet DGS eine barrierefreie Kommunikation, die anspruchsvolle Gespräche über sprachliche Phänomene und Texte ermöglicht. Als methodisches Beispiel wird oft der kontrastive Unterricht angeführt, in dem Deutsch und DGS einander vergleichend gegenübergestellt werden (vgl. die Beiträge von Hennies/Stein 2011 sowie Poetter 2011). Ein struktureller Vergleich beider Sprachen dient der Veranschaulichung des Unterrichtsgegenstandes und weckt die sprachliche Bewusstheit für ausgewählte Strukturen. Zum Beispiel zeigt Mann (2011: 128) am Thema ‚Subjekt/

³ Da die Lehrplanvorgaben eingehalten werden müssen, ist es nicht möglich, grammatische Themen, die über dem Sprachentwicklungsstand der Schüler liegen grundsätzlich zu vermeiden. Eine Möglichkeit, die Bedingungen für den Spracherwerb zu optimieren ist, eine dem Sprachentwicklungsstand der Schüler angepasste Stoffverteilung zu konzipieren und sich die Themen innerhalb eines Schuljahres ‚passend‘ zu verteilen.

⁴ Eine wesentliche Voraussetzung für ein metasprachliches Reflektieren und Vergleichen sprachlicher Strukturen in Deutsch und DGS ist „muttersprachlicher Unterricht“ in DGS.

Verb-Kongruenz‘, dass explizites Sprachwissen über Referenzbeziehungen in DGS bilingualen gehörlosen Grundschulern das Verstehen von Konzepten zur Referenzbildung im Deutschen erleichtert.

Ein weiterer wichtiger Bereich, der explizites Lernen erfordert, ist das Lernen der Zusammenhänge von Form und Funktion bei morphosyntaktischen Markierungen. In der PT werden implizites und explizites Lernen als Komponenten des Zweitspracherwerbs betrachtet (siehe Abschnitt 3.6). Implizite Lernprozesse ermöglichen den Erwerb syntaktischer Kategorien, z. B. der Wortart ‚Nomen‘ mit ihrem Merkmal ‚Plural‘. Die Formen der morphosyntaktischen Markierung, in diesem Fall der Pluralmarkierung, müssen explizit gelernt werden (Pienemann 2002). Das Lernen von morphologischen Markierungen ist natürlich erst sinnvoll, wenn die zugrundeliegende Kategorie erworben wurde, da eine Markierung nur gesetzt wird, wenn diese sinntragend ist. Die Form-/Funktionszuordnung ist daher dem Kategorienerwerb nachgestellt und ein wichtiges Wissen, das explizit gelernt werden muss. Die folgende Darstellung visualisiert, wie im Konzept ‚Affirmatives Üben‘ implizite und explizite Lernprozesse verknüpft werden.

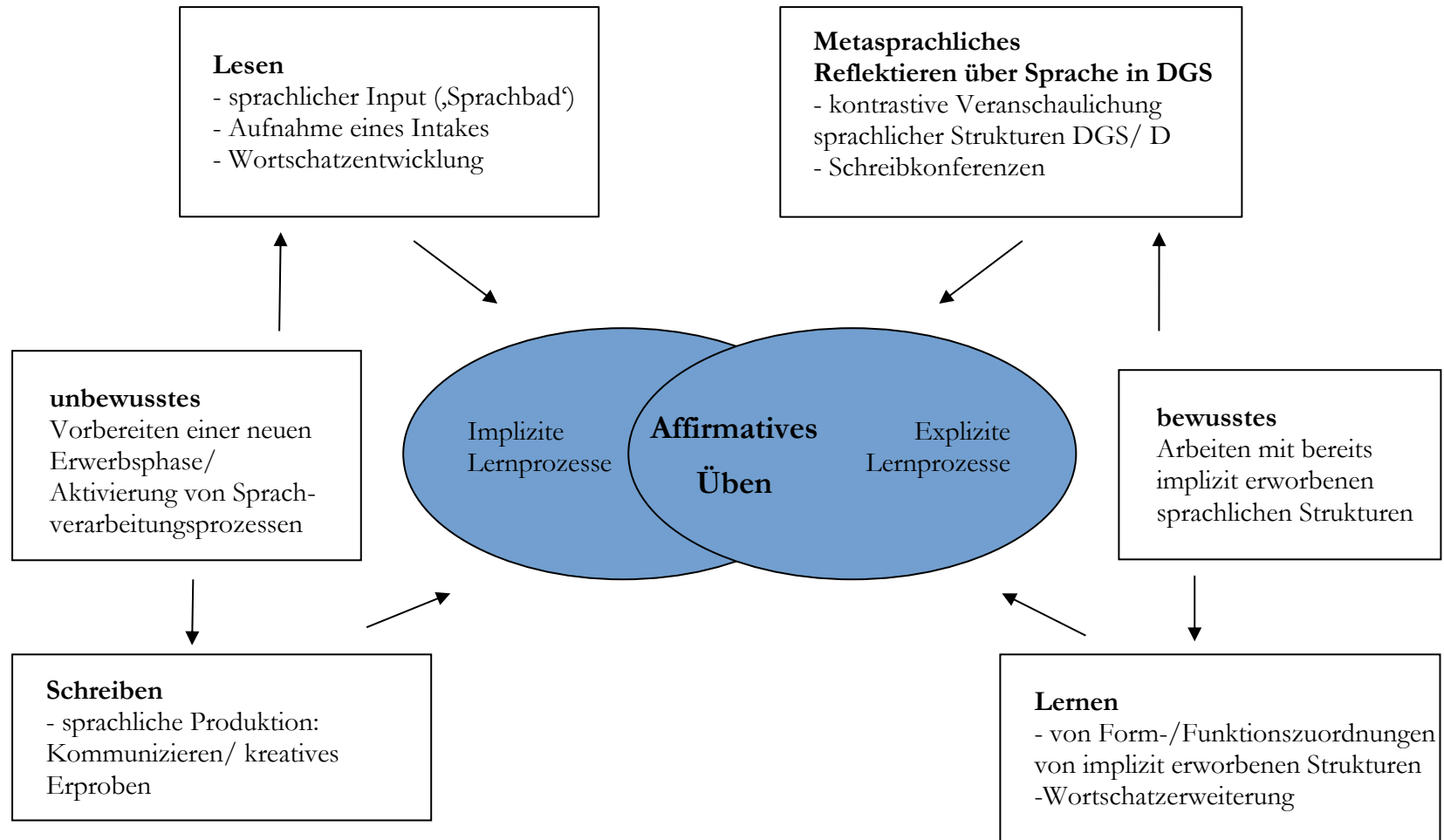


Abb. 6.2.3.2-1 Das Sprachförderkonzept ‚Affirmatives Üben‘.

6.2.4 DIE ERMITTLUNG DES SPRACHENTWICKLUNGSSTANDES

Eine individuelle schriftsprachliche Förderung erfordert, didaktisch-methodische Überlegungen am schriftsprachlichen Entwicklungsstand eines Schülers zu orientieren. Die Ermittlung eines Ist-Standes bietet Informationen

- a) zur Einschätzung des aktuellen Sprachentwicklungsstands,
- b) zur Beurteilung von Variationen im Erwerbsverlauf,
- c) zum Erkennen von Sprachförderbedarf und
- d) zur methodischen Entscheidung hinsichtlich der Reihenfolge von Unterrichtsthemen.

Kenntnisse über Erwerbsverläufe helfen, den schriftsprachlichen Entwicklungsstand eines Schülers anhand seiner Texte einzuschätzen und auf dieser Grundlage methodische Entscheidungen hinsichtlich der Lesetextauswahl bzw. den grammatischen Themen zur Sprachförderung zu treffen. In der Forschungsliteratur findet sich manchmal der Vorschlag, dass nach der Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes zur Beschleunigung des Spracherwerbs einem Schüler das neue Satzmuster der darauffolgenden Phase als Lernstoff angeboten werden kann. Dies ist kritisch zu sehen, da Entwicklungssequenzen in der Lernaltersprache die Phase anzeigen, die gerade erworben wird und nicht den Zeitpunkt, an dem der nächste Entwicklungsschritt beginnt. Das bedeutet, dass die Feststellung einer Entwicklungsphase nicht gleichgesetzt werden kann mit dem ‚richtigen‘ Zeitpunkt für die Einleitung einer neuen Erwerbsphase in der Sprachförderung. Die vorliegende Längsschnittstudie verdeutlichte, dass Zeitpunkt und -dauer eines Erwerbsprozesses individuell variieren. Es zeigte sich jedoch auch, dass sprachliche Strukturen am beständigsten produziert werden, wenn sie Zeit haben, erworben zu werden und nicht nur im Kurzzeitgedächtnis gespeichert wurden. Die Kenntnis vom grammatischen Entwicklungsstand eines Schülers gibt also an, welche Strukturen der Lernende bereits verarbeiten kann und bietet damit eine Orientierung zu welchen Themen Übungen sinnvoll sind. Diese Entscheidungshilfe birgt auch die Chance, die Schüler vor Überforderung zu schützen und sie durch ein erfolgreiches selbstständiges Erlesen und Bearbeiten ihrer Aufgaben zu motivieren.

Ein weiterer Vorteil ist, dass reguläre Übergangsgrammatiken erkannt und von ungünstigen Variationen differenziert werden können. Es liegt in der Verantwortung des Lehrenden zu entscheiden, wann ein Lernender eine unterstützende sprachliche Förderung benötigt und wann ein von der Norm abweichende Variation Ausdruck seiner vorläufigen Lernersprache ist. Im Zweitspracherwerb zeigen sich in der Lernersprache nicht nur zielsprachlich korrekte Strukturen, sondern phasenweise auch Varietäten, die notwendige Entwicklungsschritte sind und somit Ausdruck des sich entwickelnden Lernersystems. Die Daten der Schüler in der vorliegenden Studie haben dies für die Phase ADV im Wortstellungserwerb gezeigt und auch deutlich im Erwerbsprozess des Verbalkasus.

Ein Einblick in die Entstehung von vermeintlichen Fehlern in der Lernersprache gibt auch Anlass, den Umgang mit Fehlern zu reflektieren. Im schulischen Kontext bleibt, in Anbetracht des Auftrags Schülerleistungen bewerten zu müssen, nicht viel Spielraum. Denkbar ist, Fehler, die ein Schüler aufgrund seines Sprachentwicklungsstandes nicht vermeiden kann, nicht oder nur zurückhaltend zu bewerten. Mit dem Wissen, dass Fehler Ausdruck sprachlicher Entwicklung und somit vorübergehender Natur sind, ist eine Bewertung der inhaltlichen Verständlichkeit und der kompetenzorientierten Aufgabenbewältigung möglicherweise zielführender zur Einschätzung des Lernerfolgs im Deutschunterricht. In der Sprachförderung bieten sich beim Korrigieren von Schülertexten viele Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit Fehlern. Allein eine Korrektur mit Bleistift, die nach der Verbesserung wieder ausradiert werden kann, motiviert Schüler oft zur Textüberarbeitung, an dessen Ende ein fehlerfreier Text in der eigenen Schrift steht.

Die Feststellung des Sprachentwicklungsstandes muss sich ohne großen Aufwand in den Unterrichtsalltag integrieren lassen, gleichzeitig muss sie eine zuverlässige Auskunft über den Sprachstand eines Lernenden bieten. Im Folgenden werden zwei Raster zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes im Schriftzweitspracherwerb bei bilingualen gehörlosen Sekundarstufenschülern vorgestellt. Das erste Raster bezieht sich auf den Wortstellungserwerb und den Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz, das zweite Raster auf den Erwerb des Verbalkasus. Zur Veranschaulichung bzw. Orientierung wurden Sätze aus den Schülertexten in die Erwerbsphasen eingeordnet.

6.2.4.1 EIN RASTER ZUR ERMITTLUNG DES SPRACHENTWICKLUNGSSTANDES IM WORTSTELLUNGSERWERB

Das Raster zum Wortstellungserwerb ist geeignet, um den Sprachentwicklungsstand von bilingualen gehörlosen Schülern in der Sekundarstufe I zu ermitteln. Es deckt nicht die initiale Phase des Schriftspracherwerbs in der Grundschule ab. Die Erfahrung der Schulpraxis zeigt, dass die meisten Schüler beim Übertritt an die Realschule in der Entwicklungsphase der Verbklammer (SEP) schreiben, fortgeschrittene Schüler schreiben bereits in der Phase Inversion (INV). Schüler mit ungünstigen Schriftsprachlernbedingungen oder reduzierter Lesefähigkeit während der Grundschulzeit befinden sich in der Phase SVO/ ADV. Das Raster ist in zwei Bereiche unterteilt: im oberen Bereich sind die Phasen des Wortstellungserwerbs dargestellt, im unteren Bereich Merkmale der Morphosyntax. Diese Merkmale treten in den entsprechenden Phasen des Wortstellungserwerbs auf, sodass die Subjekt/ Verb-Kongruenz im Singular bei lexikalischen Verben ab dem Ende der Phase INV zu erwarten ist, der Plural tritt in Phase V_{END} auf.

Um das Raster anwenden zu können, ist es notwendig, die Studienergebnisse zu lesen, um das Auge für frühe und späte Strukturen der Entwicklungsphasen zu sensibilisieren. Es ist wichtig, sich in den Text eines gehörlosen Schülers einzulesen, um einen globalen Eindruck von der Sprachverwendung zu bekommen. Ein erster Analyseschritt ist, im Text alle Verben zu unterstreichen und zu ermitteln, ob bereits eine Verbklammer gebildet werden kann. Treten vorwiegend Kopulaverben auf, evtl. auch in Verbindung mit Pronomen, handelt es sich um den Beginn der Phase SEP. Tritt die Verbklammer mit Distanzstellung auf und werden bereits lexikalische Verben verwendet, kann anhand der Verben eine Einordnung in die Phase SEP erfolgen. Sind schon Versuche der Verbzweitstellung mit topikalisiertem Element erkennbar, ist dies ein Hinweis auf den Beginn der Phase INV. Wieder sollte geprüft werden, mit welchen Verben die Verbzweitstellung realisiert wird. Im Mittelfeld des Rasters findet sich eine Auflistung der Verbtypen, mit denen die Wortstellung in einer Phase ‚erprobt‘ wird. Zur Einschätzung, ob ein Satzmuster erworben ist, sollte es in mindestens fünf obligatorischen Kontexten mit wechselnden lexikalischen Verben auftreten. Das gilt auch für den Erwerb der Subjekt/ Verb- Kongruenz, die in mindestens fünf Kontexten mit variablen Subjekten und lexikalischen Verben produziert werden muss.

	1. Phase SVO (Subjekt-Verb-Objekt)	2. Phase ADV (Adverb-Subjekt-Verb-Objekt)	3. Phase SEP (Subjekt-V _{FIN} -Objekt-V _{INF})	4. Phase INV (Adverb-Verb-Subjekt-Objekt)	5. Phase V _{END} (... , Konj. – Subjekt- Objekt- V _{INF} - V _{FIN})
W O R T S T E L L U N G S E R W E R B	<ul style="list-style-type: none">- *Pingu tröst auf Robbe.- *Pingu holt Algen und schenken.	<ul style="list-style-type: none">- *Am Morgen Pingu steht in Berg.- *Plötzlich Robbe schrei.	Verbkammer mit Distanzstellung: <ul style="list-style-type: none">- Lambert ist immer noch wütend.- *Plötzlich der Zaubermann machte der Totenkopf aus.- Du musst auf ‚Menü‘ klicken.	<ul style="list-style-type: none">- *Dann setzen Pingu sich auf dem Eis.- *... und gehe Pingu zu Eisloch.- *Plötzlich ist kleine Löwe verschwunden.- *Da will er mit ihn spielen.	<ul style="list-style-type: none">- *Am Morgen die Lämmer freuen sich, weil die Schafmutter lebt noch.- Alle Schafe waren froh, dass Lambert alle gerettet hat.
		Verbkammer ohne Distanzstellung: <ul style="list-style-type: none">- *Seehund ist traurig.- *Er lass auf Eisloch.			komplexe Vorfeldbesetzung: <ul style="list-style-type: none">- Mit offenden* Mund blieb er stehen.- Als der Besen hin und her ging, schlief Micky ein.- *Ein Hut, die mit Sternen und Mond drauf sind, hatte sie auf der Kopf an.
		Erwerbsreihenfolge der Verbtypen im Wortstellungserwerb: <ul style="list-style-type: none">1. Kopulaverb.: ist glücklich2. geteilte Verben: zieht... fest, macht... zu3. Modalverben: wollen, müssen, können4. Perfekt: hat geklappt			
M O R P H O S Y N T A X	Verbaffixe: -te, -e, -Ø, ge- und Infinitive			Subjekt/ Verb-Kongruenz bei lexikalischen Verben:	
				Singular: Und die Mutter froht es auch.*	Plural: Seine Hände bewegten noch.*
	SV-Kongruenz bei Prädikativen: Pingu ist wütend. Die beide sind voll sauer.*				
	Plural: Fischer, Schafen, Babys		Pluralkongruenz in der NP: - die andere Männer, viele Personen, 6 süßen Babys Schafen, paare Federn*		

Abb. 6.2.4.1-1 Entwicklungsorientiertes Analyseraster für den Wortstellungserwerb und die elementare Morphosyntax im Schriftzweitspracherwerb (Deutsch) für gehörlose Schüler mit DGS als Erstsprache (orientiert an Pienemann 1998).

6.2.4.2 EIN RASTER ZUR ERMITTLUNG DES SPRACHENTWICKLUNGSSTANDES IM ERWERB DES VERBALKASUS

Das Raster zum Erwerb des Verbalkasus eignet sich für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes bilingualer gehörloser Schüler im fortgeschrittenen Zweitspracherwerb. Der Erwerb des Verbalkasus beginnt, erfahrungsbasiert und abhängig vom individuellen Entwicklungsstand, zumeist zu Beginn der Sekundarstufe I und erstreckt sich meist über die Realschulzeit hinaus.

Auch für diese Analyse ist es sinnvoll, sich zuerst mit den Studienergebnissen (Kapitel 5) zu befassen, da dort detailliert auf die Entwicklungsphasen und ihre Äußerungsformen in der Lernersprache eingegangen wird. Ein erster Arbeitsschritt ist, im Text alle Nomen zu unterstreichen, die als verbale Argumente konzipiert sind und diese von Nomen in Präpositionalphrasen abzugrenzen. Das ist oft schwierig, da die Schüler auch Präpositionen verwenden, um die Funktion des AKK/ DAT vom NOM abzugrenzen. Eine Differenzierungshilfe ist daher, alle Adverbialbestimmungen des Ortes mit Präposition wegzustreichen (a), um den Blick für Präpositionen als Kasusmarker zu sensibilisieren (b, c).

- Bsp.
- a) *Der Kater springt ~~auf Tisch~~.
 - b) *Der Junge mag **auf** Mädchen.
 - c) *Er gibt **zu** sein Freund.

Die Entwicklung des Verbalkasus vollzieht sich in drei Phasen, in denen sukzessive die Markierung der grammatischen Funktionen SUBJ und OBJ entwickelt wird. Die drei Entwicklungsphasen werden von unten nach oben in der ersten Spalte gelesen. In der doppelt gerahmten zweiten Spalte sind Äußerungsbeispiele aus der Lernersprache der gehörlosen Schüler angeführt, so wie sie im Satzmuster SVO auftreten können. In der dritten Spalte sind typische Äußerungen dargestellt, wie sie im Satzmuster XP-VS-(O) realisiert werden.

Befindet sich der Schüler in der ersten Phase, dann wird noch kein Kasus markiert sein, da die Position im Satz die grammatische Funktion des Nomens anzeigt. In der zweiten Phase wird die Position zusätzlich markiert, z. B. durch eine Präposition oder einen noch unspezifischen Artikel, um SUBJ und OBJ zu unterscheiden. Erst in der dritten Phase werden die grammatischen Funktionen SUBJ und OBJ unabhängig von ihrer Satzposition morphosyntaktisch markiert.

Anschließend wird untersucht, wie das erste und zweite Nomen in ihrer Position markiert werden. Die Beispielsätze in der Tabelle veranschaulichen typische Kasusproduktionen und ermöglichen, durch einen Vergleich den individuellen Entwicklungsstand des Verbalkasus zu bestimmen. Um einzuschätzen, in welcher Phase sich ein Schüler befindet, sollte in fünf Kontexten die Markierung des Nomens die Merkmale einer bestimmten Entwicklungsphase aufweisen. Die funktionale Markierung beginnt zumeist mit der Topikalisierung von Präpositionalphrasen. Objekte in Topikposition zeigen an, dass die grammatische Funktion OBJ positionsunabhängig funktional markiert werden kann.

Entwicklungsphase	1. Nomen (S)	Verb (V)	2. Nomen (O)		(XP)-Verb (V)	1. Nomen (S)	2. Nomen (O)	
III. Phase: „Funktionsmarkierung“ Nomen werden positionsunabhängig als SUBJ und OBJ markiert	Funktionsmarkierung gibt es im SVO-Satzmuster nicht, da eine funktionale Markierung erfordert, dass das Objekt aus der postverbalen Position in die Topikposition bewegt wird.					<i>Eine* Hasen holte</i> <i>Ein* Hut hatte</i> <i>Teufel* zauberte</i>	<i>er</i> <i>sie</i> <i>er.</i>	<i>aus dem Hut.</i> <i>auf.</i>
II. Phase: „Positionsmarkierung“ NOM >< nicht-NOM NOM >< AKK bei ditransitiven Verben tritt folgende Positionsmarkierung auf: SUBJ _{NOM} –V– IO _{DAT} - DO _{AKK}	<i>Pingu</i> <i>Der Löwe</i> <i>Die Schafe</i>	<i>tröst</i> <i>schubste</i> <i>ärgern</i>	<i>an Robbe.</i> <i>den Wolf.</i> <i>ihn der Löwe.</i>		<i>Anschließend packte</i> <i>Damit kann</i> <i>Dann stießte*</i>	<i>er</i> <i>sie</i> <i>andere Lamm</i>	<i>den Löwen.</i> <i>das Handy öffnen.</i> <i>ihn ins Wasser.</i>	
	<i>Er</i> <i>Der Pingu</i>	<i>zeigte</i> <i>gab</i>	<i>den Besen</i> <i>ihm</i>	<i>den Weg.</i> <i>die Algen.</i>	<i>Da kann</i> <i>Da schlug</i>	<i>ich</i> <i>ein Mann</i>	<i>ibr</i> <i>zu ein Mann</i>	<i>SMS schicken.</i> <i>auf Kopf.</i>
I. Phase: „keine Kasus- markierung“; nur NOM- Formen bei Nomen, Kasus- kategorien sind durch Posit- ion in S-V-O angegeben	<i>Pingu</i> <i>Micky</i> <i>Der Storch</i>	<i>hat</i> <i>schrei</i> <i>weckt</i>	<i>Eimer.</i> <i>Bese.</i> <i>der Löwe.</i>		<i>Dann nahm</i>	<i>das Seehund</i>	<i>das Fisch.</i>	
	Im Satzmuster XP-V-(O) gibt es keine unmarkierten Nomen, da bereits Phrasenstrukturen erworben sind.							

Tab. 6.2.4.2-1 Entwicklungsorientiertes Analyseraster für den Erwerb des Verbalkasus im Schriftzweitspracherwerb (Deutsch) für gehörlose Schüler mit DGS als Erstsprache (orientiert an Baten 2013).

Das Konzept ‚Affirmatives Üben‘ intendiert, eine Sprachförderung für den Schriftzweitspracherwerb auf der Grundlage der empirisch ermittelten Sprachlernbedingungen der bilingualen gehörlosen Schüler aufzubauen. Eine didaktisch-methodische Reflexion der Merkmale dieses besonderen Zweitspracherwerbs ergibt, dass eine Sprachförderung, die auf grammatische Progression durch explizite Sprachvermittlung ausgerichtet ist, nicht den Sprachlernbedingungen der gehörlosen Schüler entspricht. Die vorliegende Studie zeigt, dass eine erfolgreiche grammatische Entwicklung aus angeborenen Spracherwerbsprozessen resultiert, die in einem Sprachförderkonzept berücksichtigt werden müssen. Explizite Lernprozesse dienen zur Entwicklung einer metasprachlichen Bewusstheit für implizit erworbene Strukturen und unterstützen bei ‚sprachlichen Herausforderungen‘ im Erwerbsprozess, damit diese bei den Schülern nicht zu Entwicklungsverzögerungen führen.

Als sprachentwicklungsorientierter Ansatz begleitet das Konzept ‚Affirmatives Üben‘ Lernende in ihrem Erwerbsprozess und bestätigt die Lernaltersprache der Schüler als Ausdruck ihrer sich entwickelnden Sprachkompetenz im Deutschen und motiviert zur weiteren sprachlichen Entwicklung.

7. SCHLUSSBEMERKUNGEN UND AUSBLICK

Die vorliegende Untersuchung beleuchtete die Sprachlernbedingungen bilingualer gehörloser Schüler im Hinblick darauf, die deutsche Schriftsprache als Zweitsprache zu erwerben.

Eine Sichtung des Forschungsstandes verdeutlichte, dass das Lernen einer zweiten Sprache bei gehörlosen Schülern als ein Prozess verstanden wird, in dem sprachliches Wissen von der Gebärdensprache (L1) auf die Schriftsprache (L2) übertragen wird. Ein bilingualer Transfer kann jedoch nicht erklären, wie sprachspezifisches Wissen von der L1 auf die L2 übertragen wird. Daher wurde in dieser Arbeit ein neuer Ansatz gewählt, der die dem Menschen angeborene Sprachlernfähigkeit in den Fokus stellt. Aus der Perspektive des Zweitspracherwerbs wurden in einer Längsschnittstudie Schülertexte analysiert, um herauszufinden, welche Bedeutung angeborene Sprachlernprozesse für die grammatische Entwicklung im Schriftzweitspracherwerb bei gehörlosen Schülern mit DGS als Erstsprache spielen.

Als theoretischer Bezugsrahmen wurde die *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998; Pienemann/ Di Biase/ Kawaguchi 2005) gewählt, die davon ausgeht, dass ein Zweitspracherwerb durch den sukzessiven Erwerb von Sprachverarbeitungsmechanismen für die zweite Sprache gesteuert wird.

Die Textanalysen zeigten, dass die Entwicklungssequenzen der Wortstellung, der Subjekt/ Verb-Kongruenz und des Verbalkasus im Schriftzweitspracherwerb der bilingualen gehörlosen Schüler von angeborenen Sprachverarbeitungsprozessen gesteuert werden, die durch die *Processability Theory* erklärbar sind.

Erfolgreiche Erwerbsverläufe lassen in der Lernaltersprache gleiche Entwicklungssequenzen erkennen, die Ausdruck der erworbenen Sprachverarbeitungsprozesse in der zweiten Sprache sind. Interessant ist, dass sprachspezifisches Wissen, wie das Satzmuster XP-VS(O), die Plural- und Subjekt/ Verb-Kongruenz sowie der Verbalkasus, nicht gelernt, sondern durch angeborene Prozesse erworben werden müssen. Voraussetzung ist jedoch, dass ein entsprechender Input über das Lesen aufgenommen werden kann, wenn wie bei den gehörlosen Schülern auditiv keine Sprachaufnahme möglich ist. Eine schwache Lesekompetenz in

Klasse 6 korrelierte mit starken Abweichungen bzw. Stagnation im Erwerbsverlauf, die von den betroffenen Schülern im Erhebungszeitraum der Studie nicht mehr kompensiert werden konnten. Das bedeutet, dass mit einer reduzierten Lesekompetenz, zu wenig Input aufgenommen werden kann um Sprachverarbeitungsprozesse zu aktivieren. Als Folge treten in der Lernaltersprache Abweichungen von der Entwicklungssequenz und eine Stagnation im Erwerbsprozess auf.

Die Erkenntnis, dass die Schriftsprache von bilingualen gehörlosen Schülern wie eine Zweitsprache erworben werden kann und dass erfolgreiche Entwicklungsverläufe auf die Aktivität angeborener Sprachverarbeitungsprozesse zurückzuführen sind, erfordert eine Umorientierung in der Konzeption der Sprachförderung im Deutschunterricht. Statt den Fokus, wie traditionell, auf grammatische Progression auszurichten, müssen die Sprachlernbedingungen der gehörlosen Schüler im Schriftzweitspracherwerb ins Zentrum gerückt werden.

Das Konzept ‚Affirmatives Üben‘ stellt einen Ansatz zur Sprachförderung dar, in dem impliziten Lernprozessen die Steuerung der sprachlichen Entwicklung anvertraut wird und explizite Lernprozesse bei Abweichungen von der Entwicklungssequenz zur sprachlichen Förderung initiiert werden. Methodisch werden in diesem Ansatz durch Lesen und Schreiben Sprachverarbeitungsprozesse aktiviert und somit implizites Lernen ermöglicht. Grammatische Strukturen, die bereits von den Schülern erworben wurden, können wie im Muttersprachunterricht explizit geübt und durch metasprachliches Wissen systematisiert und verfeinert werden.

Für ein förderdiagnostisches Vorgehen wurden zwei Analyseraster vorgelegt, die zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstandes in den Bereichen Wortstellung und Subjekt/ Verb-Kongruenz sowie Verbalkasus eingesetzt werden können. Die Kenntnis vom individuellen Entwicklungsstand im Schriftspracherwerb ist eine wesentliche Voraussetzung, um die Lernprozesse eines Schülers zu verstehen und Lesetexte und Schreibaufgaben für den Unterricht passend auszuwählen. Im Spannungsfeld zwischen Lehrplananforderungen und Schriftspracherwerb führt beständige sprachliche Überforderung bei den Schülern emotional oft zu einer erlebten Hilflosigkeit im Umgang mit Texten und Schreibaufgaben. Infolgedessen stagniert der Erwerbsprozess und die Schüler erschöpfen ihr Lerninteresse in kraftzehrenden Kompensationsversuchen. Geeignete Texte und Schreibaufgaben schützen die Schüler

vor Überforderung und bestätigen sie - trotz Lerner Sprache - in ihrer Schriftsprachkompetenz, die sie dann als Handwerkszeug zur selbstständigen Wissensaneignung erleben können.

In unserer auf Schriftsprache beruhenden Gesellschaft stellt Schriftsprachkompetenz das Schwellenkriterium für den individuellen Bildungsweg dar, unabhängig, ob diese als schriftliche Form der mündlich erworbenen Erstsprache gelernt wird oder von gehörlosen Schülern über den Weg eines lautsprachunabhängigen Schriftzweitspracherwerbs. Der dargelegte Forschungsstand zum Thema Schriftsprache als Zweitsprache zeigt in der Mehrsprachigkeitsforschung, dass ein lautsprachunabhängiger Erwerb des deutschen Schriftsystems auch für hörende Schüler mit Deutsch als Zweitsprache diskutiert wird. Die auf phonologische Bewusstheit in der deutschen Sprache ausgerichteten Lese- und Schreiblehrgänge erfordern von hörenden Lernenden mit einer anderen Erstsprache genauso wie von gehörlosen Lernenden einen weitestgehend lautsprachunabhängigen Erwerb des deutschen Schriftsystems. Dieses ist ein noch weitestgehend unbearbeitetes Feld der Mehrsprachigkeitsforschung. Die vorliegende Studie konnte zu diesem Forschungsfeld einen Beitrag leisten, indem sie durch die Entwicklungssequenzen in den Texten der gehörlosen Schüler belegte, dass es möglich ist, das Schriftsprachsystem über Sprachverarbeitungsprozesse des Zweitspracherwerbs zu erwerben.

Durch diesen interdisziplinären Ansatz wurde aus der sprachverarbeitungsorientierten Perspektive der *Processability Theory* ein neuer Ansatz zur Sprachförderung bilingualer gehörloser Schüler entwickelt, der auch für hörende Schüler mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden kann.

Über die konstruktive Begegnung zwischen Sprachforschung und Sprachlehre äußert Manfred Pienemann:

*„Im Grunde ist es ein altes pädagogisches Prinzip,
die Lerner dort abzuholen, wo sie sich befinden.
Der Abholort ist auf einer Landkarte des Spracherwerbs verzeichnet,
die von der Spracherwerbsforschung geliefert wird.“
nach Manfred Pienemann, 2006*

Der nächste pädagogische Schritt ist, den Ansatz ‚Affirmatives Üben‘ in der Unterrichtspraxis umzusetzen und zu dokumentieren, wie sich eine an den Sprachlernbedingungen der Schüler orientierte Sprachförderung auf die Entwicklungsprozesse im Schriftzweitspracherwerb auswirkt.

Ein weiteres wichtiges Anliegen ist dabei, in den Bildungseinrichtungen für gehörlose Kinder und Jugendliche für die Vorteile einer entwicklungsorientierten Schriftzweitsprachförderung zu sensibilisieren. Werden für diesen besonderen Zweitspracherwerb frühzeitig günstige Sprachlernbedingungen geschaffen, dann können gehörlose Kinder ihre angeborene Spracherwerbsfähigkeit entfalten und diese genauso wie hörende Kinder als wertvolle Ressource für ein erfolgreiches Sprachlernen einsetzen.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Aguado, Karin (2012): ‚Progression, Erwerbssequenzen und *Chunks*. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht‘, in: *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz*, Rundbrief 64, 2, Lehr- und Lernbarkeit, S. 7-22.
- Anderson, John R. (1980): *Cognitive Psychology and its implications*, San Francisco: Freeman.
- Andrew, Kathy N./ Hoshoooley, Jennifer/ Joannis, Marc F. (2014): ‚Sign language ability in young deaf signers predicts comprehension of written sentences in English‘, in: *Frontiers in Neuroscience*, 8, S. 306.
- Antia, Shirin D./ Reed, Susanne/ Kreimeyer, Kathryn (2005): ‚Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 3, S. 244-255.
- Asudeh, Ash/ Toivonen, Ida (2010): ‚Copy raising and perception‘, in: *Natural language and linguistic theory*, 30, 2, S. 321-380.
- Bahns, Jens/ Vogel, Thomas (2001): ‚Zweitspracherwerb als präterminierte Entwicklung III: der sequenzielle Ansatz‘, in: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, Berlin: de Gruyter, S. 670-676.
- Baten, Kristof (2010): ‚Die Erwerbssequenzhypothese: Theorie und Praxis des Kasuserwerbs‘, in: *Deutsche Sprache*, 38, S. 43-69.
- Baten, Kristof (2013): *The acquisition of the German case system by foreign language learners*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baten, Kristof/ Willems, Klaas (2012): ‚Kasuserwerb in der Präpositionalphrase vom Standpunkt der Verarbeitbarkeitstheorie (Processability Theory)‘, in: *Deutsche Sprache*, 40, 3, S. 221-239.
- Bailey, Nathalie/ Madden, Carolyn/ Krashen, Stephen D. (1974): ‚Is there a „Natural Sequence“ in adult second language learning?‘, in: *Language Learning*, 24, S. 235-243.
- Bausch, Karl-Richard/ Kaspar, Gabriele (1979): ‚Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen‘, in: *Linguistische Berichte*, 64, S. 3-35.
- Beijsterveldt, Liesbeth Maria Van/ Hell, Janet Van (2010): ‚Lexical noun phrases in texts written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language‘, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 4, S. 439-468.
- Belke, Eva/ Belke, Gerlind (2006): ‚Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb‘, in: Becker, Tabea/ Peschel, Corinna (Hrsg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*, Hohengehren: Schneider, S. 174-200.
- Berg, Margit (2002): ‚Diagnostik grammatischer Störungen: herkömmliche Verfahren und ESGRAF‘, in: *Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie: SAL-Bulletin*, 105, Zürich, S. 1-11.
- Berkemeier, Anne (1997): *Kognitive Prozesse beim Zweitspracherwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*, Frankfurt: Lang.
- Berwick, Robert C./ Weinberg, Amy S. (1984): *The Grammatical Basis of Linguistic Performance: Language Use and Language Acquisition*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Bialystock, Ellen (1984): ‚Strategies in interlanguage learning and performance‘, in: Davis, Alan/ Cripser, Clive/ Howatt, Anthony P. R. (Hrsg.): *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 37-48.

- Bley-Vroman, Robert (1983): ‚The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity‘, in: *Language Learning*, 33, S. 1-17.
- Bley-Vroman, Robert (1989): ‚What is the logical problem of foreign language learning?‘, in: Gass, Susan M./ Schachter, Jacquelyn (Hrsg.): *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press, S. 41-68.
- Boss, Bettina (1996): ‚German grammar for beginners: the Teachability Hypothesis and its relevance to the classroom‘, in: *The University of Queensland Papers in Language and Linguistics*, 1, S. 93-100.
- Bot, Kees De (1992): ‚A bilingual production model: Levelt’s ‚Speaking‘ model adapted‘, in: *Applied Linguistics*, 13, 1, S. 1-24.
- Bot, Kees De (2004): ‚The Multilingual Lexicon: Modeling selection and control‘, in: *The International Journal of Multilingualism*, S. 1-16.
- Boudreault, Patrick/ Mayberry, Rachel I. (2006): ‚Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure‘, in: *Language and Cognitive Processes*, 21, S. 608-635.
- Braun, Alfred (1969): *Hören als Lernproblem für restbörige Kinder im Vorschulalter und Schulalter*, Hamburg: Hörgeschädigte Kinder.
- Bredel, Ursula (2010): ‚(Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern‘, in: Griebhaber, Wilhelm/ Kalkan, Zeynep (Hrsg.): *Orthographie – und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, Stuttgart: Ernst Klett, S. 125 -142.
- Bresnan, Joan W./ Kaplan, Ronald (1982): ‚Introduction: Grammars as mental representations of languages‘, in: Bresnan, Joan W. (Hrsg.): *The Mental Representation of Grammatical Relations*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bresnan, Joan W./ Kanerva, Joshi M. (1989): ‚Locative inversion in Chichewa: A case study of factorization in grammar‘, *Linguistic Inquiry*, 20, 1, S. 1-50.
- Bresnan, Joan W. (2001): *Lexical-Functional Syntax*, Malden: Blackwell.
- Brown, Roger (1973): *The First Language: The Early Stages*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, Roger/ McNeill, David (1966): ‚The »Tip of the Tongue« Phenomenon‘, in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5, S. 325-337.
- Carroll, Susanne E./ Meisel, Jürgen Michael (2015): ‚Input, learner populations, and the human Language-Making-Capacity‘, in: Hamann, Cornelia/ Ruigendijk, Esther (Hrsg.): *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2013*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 1-34.
- Chilla, Solveig/ Rothweiler, Monika/ Babur, Ezel (2011): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen- Störungen – Diagnostik*, München: Ernst Reinhard, S. 12-13.
- Chomsky, Noam (1970): ‚Remarks on Nominalization‘, in: Jacobs, Roderick A. / Rosenbaum, Peter S. (Hrsg.): *Readings in English Transformational Grammar*, Waltham, MA: Ginn, S. 184-221.
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: FORIS (Studies in Generative Grammar, Bd. 9).
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Languages: Its Nature Origin, and Use*, New York: Praeger.
- Chomsky, Noam (1995): *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Clahsen, Harald (1984): ‚The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to second language acquisition‘, in: Anderson, Robert (Hrsg.): *Second Languages*, Mass.: Rowly.

- Clahsen, Harald/ Meisel, Jürgen/ Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Tübingen: Günther Narr.
- Coltheart, Max/ Rastle, Kathleen/ Perry, Conrad/Langdon, Robyn/Ziegler, Johannes (2001): ‚DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading aloud‘, in: *Psychological Review*, 108, 1, S. 204-256.
- Corder, Stephen Pit (1967): ‚The significance of learner’s errors‘, in: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, S. 161-170.
- Cummins, Jim (1978): ‚Bilingualism and the development of metalinguistic awareness‘, in: *Journal of Cross-Culture Psychology*, 9, S. 131-149.
- Cummins, Jim (1989): ‚Language and literacy acquisition in bilingual context‘, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, S. 17-31.
- Dalrymple, Mary (2001): *Lexical functional grammar*, 34 (Vol. Syntax and Semantics), New York: Academic Press.
- Diehl, Erika/ Christen, Helen/ Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/ Studer, Therese (2000): *Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer.
- Dietrich, Rainer (2002): *Psycholinguistik*, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Diller, Gottfried/ Graser, Peter (2010): ‚Entwicklung der Schriftsprachkompetenzen bei Kindern mit CI (Teil I)‘, in: *Zeitschrift für Hörgeschädigtenpädagogik*, 64, 3, Heidelberg: Median-Verlag, S. 106-116.
- Diller, Gottfried/ Graser, Peter (2011): ‚Entwicklung der Schriftsprachkompetenzen bei Kindern mit CI (Teil II)‘, in: *Zeitschrift für Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 1, Heidelberg: Median-Verlag, S. 14-25.
- Diller, Gottfried/ Graser, Peter (2012): ‚Entwicklung der Schriftsprachkompetenzen bei Kindern mit CI (Teil III)‘, in: *Zeitschrift für Hörgeschädigtenpädagogik*, 66, 2, Heidelberg: Median-Verlag, S. 50-63.
- Dimroth, Christine (2007): ‚Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede‘, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Fördern*, Tübingen: Attempto, S. 115-138.
- Disney, Walt (1940): *Fantasia (Mickey the Sorcerer’s Apprentice)*, Kurzfilm.
- Disney, Walt (1952): *Lambert the Sheepish Lion*, Kurzfilm.
- Dürscheid, Christa (2012): *Einführung in die Schriftlichkeitsforschung*, 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duden (2009): *Die Grammatik*, 4, 8. Aufl., Berlin: Dudenverlag.
- Dulay, Heidi/ Burt, Marina (1973): ‚Should we teach children syntax?‘, in: *Language Learning*, 23, S. 245-258.
- Dulay, Heidi/ Burt, Marina (1974): ‚Natural sequences in child second language acquisition‘, in: *Language Learning*, 24, S. 37-53.
- Dulay, Heidi/ Burt, Marina (1980): ‚On acquisition orders‘, in: Sascha W. Felix (Hrsg.): *Second Language Development: Trends and Issues*, Tübingen: Günther Narr.
- Eisenberg, Peter (1996): ‚Sprachsystem und Schriftsystem‘, in: Günther, Hartmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, 2. Halbband, Berlin/ New York: de Gruyter, S. 1368-1380.
- Ellis, Rod (1989): ‚Are classroom and naturalistic acquisition the same?‘, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 3, S. 303-328.

- Ellis, Rod (1990): *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*, Oxford u. a.: Basil Blackwell Ltd.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Felix, Sascha W. (Hrsg.) (1980): *Second Language Development: Trends and Issues*, 1. Auflage, Tübingen: Günther Narr.
- Felix, Sascha W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen: Narr.
- Felix, Sascha W. (1984): ‚Das Heranreifen der Universalgrammatik im Spracherwerb‘, in: *Linguistische Berichte*, 94, S. 1-26.
- Felix, Sascha W./ Simmet, Angela (1981): *Der Erwerb der Personalpronomina im Fremdsprachenunterricht*, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, 3, S. 132-144.
- Giezen, Marcel R./ Emmorey, Karen (2015): ‚Language co-activation and language selection in bimodal-bilinguals: Evidence from picture-word interference‘, in: *Biling (Camp England)*, 19, 2, S. 264-276.
- Glück, Helmut (1987): *Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie*, Stuttgart: Metzler.
- Goldin-Meadow, Susan/ Mayberry, Rachel I. (2001): ‚How do profoundly deaf children learn to read?‘, in: *Learning Disabilities, Research and Practice*, 16, 4, S. 222-229.
- Grabowski, Jürgen (2003): ‚Bedingungen und Prozesse der schriftlichen Sprachproduktion‘, in: Rickheit, Gert/ Herrmann, Theo/ Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistik. Ein Internationales Handbuch*, S. 355-367.
- Graser, Peter (2007): *Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Cochlear Implant*, Heidelberg: Edition.
- Günther, Klaus-B. (1986): ‚Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien‘, in: Brügelmann, Hans (Hrsg.): *ABC und Schriftsprache*, Konstanz: Faude, S. 32-54.
- Günther, Klaus-B. (1996): ‚Die Schrift als kompensatorisches Mittel zum Verbalspracherwerb‘, in: Günther, Helmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 2, Berlin/ New York: De Gruyter, S. 1205-1216.
- Günther, Klaus-B. (2001): ‚Bedeutung und Erwerb der Schriftsprache für gehörlose und (hochgradig) schwerhörige Kinder‘, in: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte*, 38, S. 67-83.
- Günther, Klaus-B. (2002): ‚Erwerb und Ausdifferenzierung der Schriftsprache bei hochgradig hörgeschädigten Kindern – Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen für eine kompensatorisch-alternative Förderpraxis‘, in: *Sprache-Stimme-Gehör*, 26, Stuttgart: Georg Thieme, S. 71-79.
- Günther, Klaus-B. (2003): ‚Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern‘, in: *dfgs-Forum - Halbjahreszeitschrift des Deutschen Fachverbandes für Gebörlosen- und Schwerhörigenpädagogin*, S. 35-70.
- Günther, Klaus-B. (2004): ‚Der Hamburger Bilinguale Schulversuch – Ergebnisse, Perspektiven und offene Fragen‘, in: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte*, 41, S. 78-91.
- Günther, Klaus-B. (2011): ‚Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung: Schreiben‘, in: Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 15-57.
- Günther, Klaus-B. (2014): ‚Früher Schriftspracherwerb. Missachtete Option in der Früherziehung gehörloser Kinder, unter: <http://gehoerlosekinder.de/wp-content/uploads/2014/05/Guenter.pdf>. [gesehen am 19.01.2016].

- Günther, Klaus-B./ Schäfke, Ilka/ Koppitz, Katharina /Matthaei, Michaela (2004): ‚Vergleichende Untersuchung zur Entwicklung der Textproduktionskompetenz und Erzählkompetenz‘, in: *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 189-301.
- Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.) (2011): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 133-148.
- Günther, Klaus-B./ Dietzsch, Benjamin/ Wilsdorf, Claudia (2011): ‚Konzeption der Hör-Sprech-Erziehung im bilingualen Unterricht: Schreiben‘, in: Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 201-215.
- Gutmann, Otmar (1986): Pingu (Staffel 1, Folge 4), Kurzfilm.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbzweitstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*, Tübingen: Max Niemeyer.
- Hänel-Faulhaber, Barbara (2010): ‚Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis‘, in: Wildemann, Anja (Hrsg.) *Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart, S. 44–60.
- Håkansson, Gisela/ Norrby, Catrin (2007): ‚Processability Theory applied to written and oral Swedish‘, in: Mansouri, Fethi (Hrsg.): *Second Language Acquisition Research: Theory Construction and Research*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 81-94.
- Hall, Graham/ Cook, Guy (2012): ‚Own language use in language teaching and learning: State of the Art‘, in: *Language Teaching*, 45, 3, S. 271-308.
- Happ, Daniela/ Vorköper, Marc-Oliver (2006): *Deutsche Gebärdensprache. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Frankfurt: Fachhochschulverlag.
- Harris, Zellig S. (1973): ‚Distributional Structure‘, in: *Word*, 10, 2-3, S. 146-162.
- Heefner, Deanna L./ Shaw, Pamela Carson (1996): ‚Assessing the written narratives of deaf students using the Six-Trait Analytical Scale‘, *Volta Review*, 98, 1, S. 147-168.
- Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Berlin: Langenscheidt.
- Hennies, Johannes (2010): *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik*, Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (E-Diss.).
- Hennies, Johannes/ Stein, Melanie (2011): ‚Unterrichtsbeispiele aus dem kontrastiven Anfangsunterricht‘, in: Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 185-190.
- Herschensohn, Julia (2000): *The Second Time Around. Minimalism and L2 Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- Hoff, Erika/ Core, Cynthia/ Place, Silvia/ Rumiche, Rosario/ Señor, Melissa/ Parra, Marisol (2012): ‚Dual language exposure and early bilingual development‘, in: *Journal of Child Language*, 39, 1, S. 1-27.
- Hoffmeister, Robert J. (2000): ‚A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children‘, in: Chamberlain, Charlene/ Mayberry, Rachel/ Morford, Jill (Hrsg.): *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., S. 143-165.

- Hoffmeister, Robert J./ Caldwell-Harris, Catherine L. (2014): ‚Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children‘, in: *Cognition*, 132, 2, S. 229-242.
- Hulstijn, Jan H./ De Graaf, Rick (1994): ‚Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge?‘, in: Hulstijn, Jan H./ Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Consciousness in Second Language Learning*, AILA Review 11, S. 97–112.
- Israelite, Neita/ Ewoldt, Carolyn/ Hoffmeister, Robert (1992): *Bilingual-Bicultural Education for Deaf and Hard of Hearing Students*, Toronto: MGS Publications.
- Jansen, Louise (2000): ‚Second language acquisition: from theory to data‘, in: *Second Language Research*, 16, 1, S. 27-43.
- Jansen, Louise (2008): ‚Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context‘, in: *Language Learning*, 58, 1, S. 185-231.
- Kaplan, Ronald M. (1995): ‚The formal architecture of Lexical-Functional Grammar‘, in: Dalrymple, Mary/ Kaplan, Ronald M./ Maxwell III, John T./ Zaenen, Annie (Hrsg.): *Formal Issues in Lexical-Functional Grammar*, Stanford: CSLI Publications, S. 7-27.
- Kaplan, Robert/ Bresnan, Joan (1980): ‚A formal system for grammatical representation‘, in: *Occasional Papers*, 13, MIT Center for Cognitive Science.
- Kasper, Gabriele (1986): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus: Aarhus University Press.
- Kawaguchi, Satomi (2005): ‚Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language‘, in: Pienemann, Manfred: *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 253-298.
- Kempen, Gerard/ Hoenkamp, Edward (1987): ‚An incremental procedural grammar for sentence formulation‘, in: *Cognitive Science*, 11, S. 208-258.
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*, Stuttgart: Metzler.
- Klein, Wolfgang (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*, Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Klein, Wolfgang (2000): ‚Prozesse des Zweitspracherwerbs‘, in: Grimm, Hannelore (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 3 (Sprachentwicklung), Göttingen: Hogrefe, S. 538-570/ S. 1-29 in pdf Version unter:
http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:68574/component/escidoc:68575/139_2000_Prozesse_des_Zweitspracherwerbs.pdf. [gesehen am 14.03.2016].
- Klein, Wolfgang (2001): ‚Typen und Konzepte des Zweitspracherwerbs‘, in: Götze, Lutz/ Helbig, Gerhard/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, 1, S. 604-616.
- Klein, Wolfgang (2005): ‚Vom Sprachvermögen zum Sprachsystem‘, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 140, S. 8-39.
- Klein, Wolfgang/ Dimroth, Christine (2003): ‚Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand‘, in: Maas, Utz/ Mehlem, Ulrich: *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*, IMIS 21, Osnabrück: IMIS, S. 127-161.
- Klein Gunnewick, Lisanne (1997): *Sequenzen und Konsequenzen: Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*, Amsterdam: Rodopi.
- Klima, Edward S./ Bellugi, Ursula (1979): *The Signs of Language*, Cambridge: Harvard University Press.
- Klingl, Alfred/ Braun, Alfred/ Tigges, Johannes/ Voit, Helga (1982): ‚Handreichung für den Sprachunterricht in der Schule für Gehörlose‘, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (ISB).

- Koutsoubou, Maria/ Herman, Rosalind/ Woll, Bencie (2007): ‚Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in deaf school students’ written stories‘, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 2, S. 127-151.
- Kracht, Annette/ Rothweiler, Monika (2003): ‚Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit‘, in: Warzecha, Birgit: *Heterogenität macht Schule*, Münster: Waxmann, S. 189.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, London: Longman Group UK Ltd.
- Krausmann, Beate (1998): ‚anders, nicht selten sehr eigenwillig.“ Schriftsprachliche Kommunikation erwachsener Gehörloser zwischen Normverstößen und Selbstbewusstsein (Teil I)‘, in: *Das Zeichen*, 46, S. 581-590.
- Krausmann, Beate (1999): ‚anders, nicht selten sehr eigenwillig.“ Schriftsprachliche Kommunikation erwachsener Gehörloser zwischen Normverstößen und Selbstbewusstsein (Teil II)‘, in: *Das Zeichen* 47, S. 68-75.
- Kremer, Karen/ Wunderlich, Nicole (2011): ‚Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen‘, in: Günther, Klaus.-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 81-92.
- Krenn, Manfred (2013): *Aus dem Schatten des Bildungsdünkels. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Materialien zur Erwachsenenbildung*, 1, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.), Wien.
- Kubus, Orkan/ Morford, Jill/ Rathmann, Christian/ Villwock, Agnes K. (2015): ‚Word recognition in deaf readers: Cross-language activation of German Sign Language and German‘, in: *Applied Psycholinguistics*, 36, 4, S. 831-854.
- Kuhs, Katharina (1989): *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*, Tübingen: Gunter Narr.
- Kwakernaak, Eric (2002): ‚Nicht alles für die Katz – Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht‘, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 39, 3, S. 156-166.
- Kwakernaak, Eric (2005): ‚Kasusmarkierungen bei niederländischsprachigen Deutschlernenden – Entwurf eines Erwerbszenarios‘, in: *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 42, 4, S. 222-231.
- Lane, Harlan/ Hoffmeister, Robert/ Bahan, Ben (1996): *A Journey into the Deaf World*, San Diego: Dawn Sign Press.
- Larsen-Freeman, Diane/ Long, Michael H. (1991): *An Introduction to Second Language Research*, London/ New York: Longman.
- Lauenstein, Christoph/ Lauenstein, Wolfgang (1989): *Balance*, Kurzfilm.
- Lee, Hanjung (2001): ‚Markedness and word order freezing‘, in: Sells, Peter (Hrsg.): *Formal and Empirical Issues in Optimality Theoretic Syntax*, Stanford, CA: CSLI, S. 63-127.
- Lenhard, Wolfgang/ Schneider, Wolfgang (2006): ‚ELFE 1-6 – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler‘, Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Lenneberg, Eric Heinz (1967): *Biological Foundations of Language*, Hoboken: John Wiley.
- Lenzing, Anke (2013): *The development of the grammatical system in early second language acquisition. The multiple constraints hypothesis*, Philadelphia u. a.: John Benjamins.

- Leuninger, Helen (2003): ‚Sprachproduktion im Vergleich: Deutsche Lautsprache und Deutsche Gebärdensprache‘, in: Rickheit, Gert/ Herrmann, Theo/ Deutsch, Werner (Hrsg.): *Psycholinguistik. Ein Internationales Handbuch*, S. 707-729, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Leuninger, Helen/ Vorköper, Marc-Oliver/ Happ, Daniela (2004): ‚Schriftspracherwerb und Deutsche Gebärdensprache‘, in: *OBST- Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 67, Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten, S. 31-68.
- Levelt, Willem J. M. (1977): ‚Skills Theory and Language Teaching‘, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 1, S. 53-70.
- Levelt, Willem J. M. (1981): ‚The Speaker’s linearisation problem‘, *Philosophical Transactions*, Royal Society London, 295, S. 305-315.
- Levelt, Willem J. M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lillo-Martin, Diane (1997): ‚The modular effects of sign language acquisition‘, in: Marschark, Marc/ Siple, Patricia/ Lillo-Martin, Diane/ Campbell, Ruth/ Everhart, Victoria S.: *Relations of Language and Thought: The View from Sign Language and Deaf Children*, New York/ Oxford: Oxford University Press, S. 62-109.
- Long, Michael H./ Sato, Charlene J. (1984): ‚Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective‘, in: Davies, Alan/ Cripser, Clive/ Howatt, Anthony: *Interlanguage*, EUP, Edinburgh, S. 253-279.
- Lüdeling, Anke (2008): ‚Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora‘, in: Walter, Maik/ Grommes, Patrick (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten*, Tübingen: Niemeyer, S. 119-140.
- Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (2009): ‚Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung‘, stark erweiterte Fassung von Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (2010) ‚Korpuslinguistik‘, in: HSK 35, *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/ New York: de Gruyter.
- Mann, Wolfgang (2011): Pilotstudie zum Verständnis von Referenzbeziehungen in deutscher Gebärdensprache (DGS) und Deutscher Schriftsprache‘, in: Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum Verlag, S. 119-132.
- Mayberry, Rachel I. (2007): ‚When timing is everything: Age of first language acquisition effects on second-language learning‘, *Applied Psycholinguistics*, 28, S. 537-549.
- Mayberry, Rachel I. (2010): ‚Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language‘, in: Marschark, Marc/ Spencer, Patricia Elizabeth (Hrsg.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 2, S. 281-291.
- Mayberry, Rachel I./ Lock, Elizabeth/ Kazmi, Hena (2002): ‚Linguistic ability and early language exposure‘, in: *Nature*, 417, S. 38.
- Mayberry, Rachel I./ Lock, Elizabeth (2003): ‚Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis‘, in: *Brain and Language*, 87, S. 369-384.
- Mayberry, Rachel I./ del Giudice, Alex A./ Liebermann, Amy M. (2011): ‚Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 2, S. 164-188.
- Mayer, Connie/ Wells, Gordon (1996): ‚Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students?‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, S. 93-107.

- Mayer, Connie/ Akamatsu, C. Tane (1999): ‚Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 1, Oxford: University Press, S. 1-8.
- Maxwell, Madeline M./ Falick, Tracey Gordon (1992): ‚Cohesion and quality in deaf and hearing children’s written English‘, in: *Sign Language Studies*, 77, S. 345-372.
- Meerholz-Härle, Birgit/ Tschirner, Erwin (2001): ‚Processability Theory: eine empirische Untersuchung‘, in: Aguado, Karin/ Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici, Hohengehren: Schneider, S. 155-175.
- Meisel, Jürgen M. (1977): ‚Linguistic simplification: A study of immigrant worker’s speech and foreigner talk‘, in: Felix, Sascha W. (Hrsg.) (1980): *Second Language Development. Trends and Issues*, Tübingen: Narr, S. 13-40.
- Meisel, Jürgen M. (1986): ‚Word-order and case-marking in early child language: evidence from simultaneous acquisition of two first languages, French and German‘, in: *Linguistics*, 24, S. 123-183.
- Meisel, Jürgen M. (1992): *The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language development*, Dordrecht: Kluwer.
- Meisel, Jürgen M. (2007): ‚Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn‘, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Fördern*, Tübingen: Attempto, S. 93-114.
- Meisel, Jürgen M. (2009): ‚Second language acquisition in early childhood‘, in: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 1, S. 5-34.
- Meisel, Jürgen M. (2011): *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*, Cambridge: University Press.
- Meisel, Jürgen M./ Clahsen, Harald/ Pienemann, Manfred (1981): ‚On determining developmental stages in natural second language acquisition‘, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 2, S. 109-135.
- Morford, Jill (2014): ‚Bilingual word recognition in deaf and hearing signers: Effects of proficiency and language dominance on cross-language activation‘, in: *Second Language Research*, 30, 2, S. 251-271.
- Morford, Jill/ Wilkinson, Erin/ Villwock, Agnes/ Piñar, Pilar/ Kroll, Judith F. (2011): ‚When deaf signers read English: Do written words activate their sign translation?‘, in: *Cognition*, 118, S. 286-292.
- Musselmann, Carol (2000): ‚How do children who can’t hear read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, S. 9-31.
- Musselman, Carol/ Szanto, Gabriella (1998): ‚The written language of deaf adolescents: Patterns of performance‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 3, Oxford: University Press, S. 245-257.
- Neville, Helen J./ Bavelier, Daphne/ Corina, David/ Rauschecker, Josef/ Karni, Avi/ Lalwani/ Anil/Braun, Allen/ Clark, Vince/ Jezzard, Peter/ Turner, Robert (1998): ‚Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects: Biological constraints and effects of experience‘, in: *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 95, S. 922-929. Unter:
<https://pdfs.semanticscholar.org/7d61/8ab7994d6ba4ea1178e1aed93d35d2ecef00.pdf>
 [gesehen am 07.03.2016]

- Ormel, Ellen/ Hermans, Daan/ Knoors, Harry/ Verhoeven, Ludo (2012): ‚Cross-linguistic effects in written word recognition: The case of bilingual deaf children‘, in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 2, S. 288-303.
- Ott, Margarete (2005): ‚Wortschatzerwerb und Erwerb grammatischer Strukturen: Eine empirische Studie zum Zweitspracherwerb Deutsch‘, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 43, S. 163-171.
- Padden, Carol A./ Ramsey, Claire (2000): ‚American Sign Language and reading ability in deaf children‘, in: Chamberlain, Charlene/ Morford, Jill/ Mayberry, Rachel I. (Hrsg.): *Language Acquisition by Eye*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass., S. 165-189.
- Parodi, Teresa (1990): ‚The acquisition of word order regularities and case morphology‘, in: Meisel, Jürgen M. (Hrsg.): *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*, Dordrecht: Foris, S. 157-190.
- Paul, Peter V. (1998): *Literacy and Deafness. The development of reading, writing and literate thought*, Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Paul, Peter V./ Wang, Ye/ Trezek, Beverly/ Luckner, John L. (2009): ‚Phonology is necessary, but not sufficient: A rejoinder‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, S. 346-356.
- Picou, Erin M./ Ricketts, Todd A./ Hornsby, Benjamin W. Y. (2011): ‚Visual cues and listening effort: Individual variability.‘ In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54, S. 1416-1430.
- Pienemann, Manfred (1984): ‚Psychological constraints on the teachability of languages‘, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 2, S. 186-214.
- Pienemann, Manfred (1989): ‚Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses‘, in: *Applied Linguistics*, 10, 1, S. 52-78.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language processing and second language development - Processability Theory*, Philadelphia u. a.: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2002): ‚Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb‘, in: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 37, 2, S. 3-36.
- Pienemann, Manfred (2005): ‚An introduction to Processability Theory‘, in: Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Philadelphia u. a.: John Benjamins, S. 1-60.
- Pienemann, Manfred (2005): ‚Discussing PT‘, in: Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Philadelphia u. a.: John Benjamins, S. 61-83
- Pienemann, Manfred (2006): ‚Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht‘, in: Pienemann, Manfred/ Kefler, Jörg-U./ Roos, Eckhard: *Englischerverb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh, S. 33-59.
- Pienemann, Manfred (2007): ‚Processability Theory‘, in: Patten, Bill Van/ Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in second language acquisition: an introduction*, New York u. a.: Lawrence Erlbaum Associates, S. 137-154.
- Pienemann, Manfred/ Di Biase, Bruno/ Kawaguchi, Satomi (2005): ‚Extending PT‘, in: Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Philadelphia u. a.: John Benjamins, S. 199-252.
- Pienemann, Manfred/ Di Biase, Bruno/ Kawaguchi, Satomi/ Håkansson, Gisela (2005): ‚Processability, typological distance and L1 transfer‘, in: Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Philadelphia u. a. : John Benjamins, S. 85-116.
- Pienemann, Manfred/ Kefler, Jörg-U. (2011): *Studying Processability Theory*, Philadelphia u. a.: John Benjamins.
- Piñar, Pilar/ Carlson, Matthew T./ Morford, Jill P./ Dussias, Paola P. (2011): ‚Deaf readers as bilinguals: An examination of deaf readers’ print comprehension in light of current advances in

- bilingualism and second language processing⁶, in: *Language and Linguistic Compass*, 5, S. 691-704.
- Pinker, Steven (1984): *Language Learnability and Language Development*, 2. Aufl., 1996, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Plaza Pust, Carolina (2007): ‚Why variation matters‘, in: Plaza Pust, Carolina/ Morales-Lopez, Esperanza (Ed.): *Studies in Bilingualism: Sign Bilingualism*, 38, Philadelphia u. a.: John Benjamins.
- Plaza Pust, Carolina (2011): ‚Sprachliche Kontakt-Phänomene: Was sie über den bilingualen Erwerb der Gebärdensprache und der Schriftsprache verraten‘, in: Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 93-118.
- Poetter, Lena (2011): ‚Kontrastiver Grammatikunterricht: Unterrichtseinheit zur Direktivergänzung‘, in: Günther, Klaus-B./ Hennies, Johannes (Hrsg.): *Bilinguale Bildung in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*, Hamburg: Signum, S. 191-200.
- Poppendieker, Renate/ Harries, Cord (2004): ‚Ausgewählte Schwerpunkte des Deutschunterrichts‘, in: Günther, Klaus-B./ Schäfke, Ilka: *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen*, Hamburg: Signum, S. 81-126.
- Power, Des/ Hyde, Merv/ Leigh, Greg (2008): ‚Learning English from signed English: An impossible task?‘, in: *American Annals of the Deaf*, 153, 1, Washington: Gallaudet University Press, S. 389-398.
- Powers, Ann R./ Wilgus, Sandra (1983): ‚Linguistic complexity in the language of hearing impaired children‘, in: *The Volta Review*, 85, S. 201-210.
- Quigley, Steven P./ King, Cynthia M. (1980): ‚Syntactic performance of hearing impaired and normal hearing individuals‘, in: *Applied Psycholinguistics*, 1, S. 329-365.
- Qi, Sen/ Mitchell, Ross E. (2011): ‚Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 1, S. 1-18.
- Rathmann, Christian/ Mann, Wolfgang/ Morgan, Gary (2007): ‚Narrative structure and narrative development in deaf children‘, unter: <https://doi.org/10.1002/dei.228> [gesehen am 02.02.2016]
- Reinders, Hayo (2012): ‚Towards a definition of intake in second language acquisition‘, in: *Applied Research in English*, 1, 2, S. 15-37.
- Schäfke, Ilka (2005): *Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern*, Hamburg: Signum.
- Schneider, Wolfgang/ Schlagmüller, Matthias/ Ennemoser, Marco (2007): *LGVT 6-12 - Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 6–12*, Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schulz, Petra/ Wenzel, Ramona/ Tracy, Rosemarie. (2008): *Linguistische Sprachstandserhebung –Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*, Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Schulz, Petra/ Grimm, Angela (2012): ‚Spracherwerb‘, in: Drügh, Heinz/ Komfort-Hein, Susanne/ Kraß, Andreas/ Meier, Cécile/ Rohowski, Gabriele/ Seidel, Robert/ Weiss, Helmut (Hrsg.): *Germanistik. Sprachwissenschaft-Literaturwissenschaft-Schlüsselkompetenzen*, Stuttgart u. a.: Metzler, S. 155-172.
- Schwarz, Bonnie D./ Sprouse, Rex A. (1996): ‚L2 cognitive states and the full transfer/ full access model‘, in: *Second Language Research*, 12, S. 40-72.
- Selinker, Larry (1972): ‚Interlanguage‘, *International Review of Applied Linguistics*, 10, S. 209-231.

- Skotara, Nils/Kügow, Monique/ Salden, Uta/ Hänel-Faulhaber, Barbara/ Röder, Brigitte (2011): The influence of language deprivation in early childhood on L2 processing: An ERP comparison of deaf native signers and deaf signers with a delayed language acquisition', in: *BMC Neuroscience*, S. 1-16. Unter: <http://www.biomedcentral.com/1471-2202/12/48> [gesehen 30.09.2015]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2001): *Lehrplan für die Grundschulstufe, Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation*, unter: <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-hoeren/hoeren/676/> [gesehen am 29.05.2016].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005): *Lehrplanergänzung für die bayerische Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören*, unter: https://www.isb.bayern.de/download/15270/adaption_rs_hoeren.pdf [gesehen am 29.05.2016].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005): *Unterricht in Gebärdensprache und Lautsprache. Leitlinien zur Einführung der bilingualen Sprachlerngruppe an bayerischen Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören*, München: Auer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007): *Lehrplan für die 6-stufige Realschule in Bayern*, unter: <https://www.isb.bayern.de/realschule/lehrplan/> [gesehen am 29.05.2016]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2012): 'Grammatische Strukturen erwerben, erweitern, sichern', in: *Förderschwerpunkt Hören im Fokus 5*, unter: www.isb.bayern.grundschule/materialien/f/foerderschwerpunkt-hoeren-im-fokus/ [gesehen am 14.03.14].
- Strong, Michael/ Prinz, Philip M. (1997): 'A study of the relationship between American Sign Language and English literacy', in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 1, Oxford: University Press, S. 38-46.
- Szagun, Gisela (2001): *Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Szagun, Gisela (2003): 'Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat im Vergleich mit normal hörenden Kindern', in: *Forum, Halbjahresschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik*, 11, S. 71-82.
- Szagun, Gisela (2010): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*, 3. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Taeschner, Traute/ Devescovi, Antonella / Volterra, Virginia (1988): 'Affixes and function words in the written language of deaf children', in: *Applied Psycholinguistics*, 9, S. 385-401.
- Tesniere, Lucien (1959): 'Éléments de syntaxe structurale', in: Engel, Ulrich (Hrsg.) (1980): *Grundzüge der strukturalen Syntax*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thierry, Guillaume/ Wu, Yan Jing (2007): 'Brain potentials reveal unconscious translation during foreign-language comprehension', in: *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 104, 30, S. 12530-12535.
- Thomas, Wayne P./ Collier, Virginia P. (2002): '*A national study of school effectiveness for language minority students' long term academic achievement*', in: Center for Research in Education, Final reports. www.thomasandcollier.com/assets/2002_thomas-and-collier_2002-final-report.pdf [gesehen am 17.04.2016]
- Tomasello, Michael (2000): 'First steps toward a usage-based theory of language acquisition', in: *Cognitive Linguistics*, 11, 1-2, S. 61-82.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*, Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language*, Harvard University Press.
- Tracy, Rosemarie (1994): *Child languages in contact: Bilingual language acquisition (English/ German) in early childhood*, Habilitationsschrift, Universität Tübingen.
- Tracy, Rosemarie (2002): *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die Meilensteine des Erwerbs?* Universität Mannheim, Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Unter: www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariatiomn/fgvaria/Info-Spracherwerb-2002.PDF [gesehen am 20.03.2015]
- Tracy, Rosemarie (2007): ‚Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung‘, in: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 69–93.
- Tracy, Rosemarie/ Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): ‚Bilingualismus in der frühen Kindheit‘, in: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, 3, Sprachentwicklung, Göttingen: Hogrefe, S. 495-534.
- Tschirner, Erwin (1996): ‚Scope and sequence: rethinking beginning foreign language instruction‘, in: *Modern Language Journal*, 80, 1, S. 1-14.
- Tschirner, Erwin (2001): ‚Language acquisition in the classroom: The role of multimedia applications‘, in: Rüschoff, Bernd (Hrsg.): *CALL, TELL and SLA Research: A German perspective* [Themenheft], in: *Computer Assisted Language Learning: An International Journal*, 14, S. 95-109.
- Turgay, Katharina (2011): ‚The second language acquisition of German case in the prepositional phrase‘, in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 39, S. 24-54.
- Tur-Kaspa, Hana/ Dromi, Esther (2001): ‚Grammatical deviations in the spoken and written language of Hebrew - speaking children with hearing impairment‘, in: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, S. 79-89.
- Villiers, Jill G. De/ Villiers, Peter A. De (1973): ‚A cross sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech‘, in: *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, S. 276-278.
- Wagener, Iris (2010): ‚Plötzlich eine unsichtbare Fee zaubert auf Lambert... – ein Einblick in den Erwerb der Schriftsprachgrammatik von hochgradig hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern im bilingualen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I‘, in: *hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte*, 4, Sonderbeilage, Hamburg: Verlag hk.
- Wegener, Heide (1995a): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*, Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, Heide (1995b): ‚Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb‘, in: Eichinger, Ludwig M./ Eroms, Hans-Werner (Hrsg.): *Dependenz und Valenz*, Hamburg: Buske, (Beiträge zur germanistischen Sprachwissenschaft Bd. 10), S. 337-356.
- Weingarten, Rüdiger (2004): ‚Die Silbe im Schreibprozess und im Schriftspracherwerb.‘, in: Bredel, Ursula/ Siebert-Ott, Gesa/ Thelen, Tobias (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Orthografie*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wilbur, Ronnie B. (2000): ‚The use of ASL to support the development of English and literacy‘, in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 1, S. 81-104.
- Willems, Klaas (1997): *Kasus, grammatische Bedeutung und kognitive Linguistik: ein Beitrag zur allgemeinen Sprachwissenschaft*, Tübingen: Narr.
- Wudtke, Hubert (1993): ‚Schriftspracherwerb – Schreibentwicklungen gehörloser Kinder. Teil I‘, in: *Das Zeichen*, 24, 7, S. 212 – 223.
- Wudtke, Hubert (1993): ‚Schriftspracherwerb – Schreibentwicklungen gehörloser Kinder. Teil II‘, in: *Das Zeichen*, 25, 7, S. 332 – 341.

- Wudtke, Hubert/ Nett, Olaf (1993): ‚Schriftspracherwerb – Schreibentwicklungen gehörloser Kinder. Teil III‘, in: *Das Zeichen*, 26, 7, S. 462 - 470.
- Yoshinaga- Itano, Christine/ Snyder, Lynn (1985): ‚Form and meaning in the written language of hearing-impaired children‘, in: *The Volta Review*, 87, S. 75-90.
- Yoshinaga-Itano, Christine/ Snyder, Lynn/ Mayberry, Rachel (1996): ‚Can lexical/ semantic skills differentiate deaf and hard-of-hearing readers and non-readers?‘, in: *The Volta Review*, 98, S. 39-61.

9. TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

9.1 TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 3.1.2.4-1	Deutsche Wortstellungsregeln und assoziierte Strategien	45
Tab. 3.6-1	Verarbeitungsprozesse zum Erwerb der Wortstellung und Morphosyntax im Deutschen	88
Tab. 3.7.1-1	Die Entwicklungssequenz für den Verbalkasus (Diehl et al. 2000)	91
Tab. 3.7.1-2	Die Entwicklungssequenz für Wortstellung und Verbalkasus	97
Tab. 4.1-1	Schülerdaten	100
Tab. 4.1.2.3-1	Die Textlängen der untersuchten Texte	107
Tab. 5.1.2.3-2	Die Satzklammer - Früh und spät verwendete rahmenbildende Elemente	130
Tab. 5.1.3-1	Entwicklungsschritte der Schüler in der implikativen Erwerbshierarchie des Wortstellungserwerbs	142
Tab. 5.2-1	Die implikative Erwerbshierarchie des Morphosyntaxerwerbs	146
Tab. 5.2.2-1	Erwerbsphasen des Wortstellungserwerbs und die Erwerbshierarchie der Morphosyntax	149
Tab. 5.3.2-1	Prozesse im Erwerb des Verbalkasus in verbalen Argumenten	163
Tab. 5.3.3-1	Markierung der präverbalen Nominalphrase mit NOM im Satzmuster SV(O)	165
Tab. 5.3.3-2	Markierung der postverbalen Nominalphrase mit AKK im Satzmuster SV(O)	166
Tab. 5.3.3-3	Markierung der ersten postverbalen Nominalphrase im Satzmuster XP-VS(O)	168
Tab. 5.3.3-4	Markierung der zweiten postverbalen Nominalphrase im Satzmuster XP-VS(O)	169
Tab. 5.3.3-5	Markierung der zweiten postverbalen Nominalphrase in subordinierten Nebensätzen mit Verbendstellung (COMP)	170
Tab. 5.3.4-1	Der Entwicklungsstand der Schüler im Erwerbsprozess des Verbalkasus	182
Tab. 5.4-1	Lesekompetenz in Klassenstufe 6 (ELFE 1-6)	186
Tab. 5.4-2	Lesekompetenz in Klassenstufe 7 (LGVT 6-12)	187
Tab. 5.4-3	Lesekompetenz in Klassenstufe 8 (LGVT 6-12)	188
Tab. 6.2.2.1-1	Merkmale des Wortstellungserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung	199
Tab. 6.2.2.2-1	Merkmale des Morphosyntaxerwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung	201

Tab. 6.2.2.2-1	Merkmale des Verbalkasuserwerbs und die didaktisch-methodische Umsetzung	202
Tab. 6.2.2.2-1	Merkmale des Lesens und Schreibens im Schriftzweitspracherwerb und die didaktisch-methodische Umsetzung	203
Tab. 6.2.3.2-1	Strukturhilfe für Satzmusterübungen	204

9.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 3.1.2-1	Die mehrphasige <i>ZISA-Sequenz</i>	42
Abb. 3.2-1	Das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989)	48
Abb. 3.2.2-1	Incremental language generation	52
Abb. 3.2.3-1	Die interne Struktur eines lexikalischen Eintrages	54
Abb. 3.3.1.2-1	Funktionale-Struktur für <i>Das Kind isst Kuchen.</i>	59
Abb. 3.3.1.3-1	C-Strukturbaum für den Satz <i>That kid is eating cake.</i>	61
Abb. 3.3.2-1	Die hierarchische Form des <i>lexical mapping</i>	62
Abb. 3.3.2-2	<i>Lexical mapping</i> nach Topikalisierung	65
Abb. 3.4.1.1-1	Lexikalische Einträge	65
Abb. 3.4.1.1-2	F-Struktur der NP <i>a boy</i>	65
Abb. 3.4.1.1-3	Verstoß gegen die Bedingung der <i>uniqueness</i>	66
Abb. 3.4.1.1-4	Verstoß gegen die Bedingung der <i>completeness</i>	66
Abb. 3.4.1.1-5	Verstoß gegen die Bedingung der <i>coherence</i>	67
Abb. 3.5-1	Entwicklungssequenz des Wortstellungserwerbs im Deutschen	75
Abb. 3.5.3-2	C-Struktur des Satzes <i>Er hat ein Bier getrunken.</i>	77
Abb. 3.5.3-3	Lexikalische Einträge für den Satz <i>Er hat ein Bier getrunken.</i>	78
Abb. 3.5.4-4	Die F-Struktur für den Satz <i>Jetzt sieht der Mann ein Kind.</i>	81
Abb. 3.5.4-5	Lexikalische Einträge für den Satz <i>Jetzt sieht der Mann ein Kind.</i>	82
Abb. 3.5.4-6	C-Struktur für den Satz <i>Jetzt sieht der Mann ein Kind.</i>	83
Abb. 3.7.1-1	Beispielsatz zum <i>direct mapping</i> in der Phase SVO	92
Abb. 3.7.1-2	Projektionen zwischen A-, F- und C-Struktur	93
Abb. 5.1.1-1	Das topologische Feldermodell des Satzbaus im Deutschen	123
Abb. 5.1.1-2	Die Einbettung des Nebensatzes im Matrixsatz	124
Abb. 6.2.3.2-1	Das Sprachförderkonzept ‚Affirmatives Üben‘	211
Abb. 6.2.4.1-1	Entwicklungsorientiertes Analyseraster für den Wortstellungserwerb und die elementare Morphosyntax im Schriftzweitspracherwerb	215
Abb. 6.2.4.2-1	Entwicklungsorientiertes Analyseraster für den Erwerb des Verbalkasus im Schriftzweitspracherwerb	218

ANHANG

In diesem Anhang befinden sich:

Anhang A – Distributionsanalyse und analysierte Daten zum Wortstellungserwerb	242
Anhang B – Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural, der Plural-Kongruenz und Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	284
Anhang C – Analysierte Daten zum Erwerb des Verbalkasus	299
Anhang D – Datenkorpus: Texte der bilingualen gehörlosen Schüler, Klasse 5-9	323

Eidesstattliche Erklärung

Anhang A

Distributionsanalyse und analysierte Daten zum Wortstellungserwerb

A1 ALISA	243
A1.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb	243
A1.2 Analysierte Daten	245
A2 ALEA	251
A2.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb	251
A2.2 Analysierte Daten	253
A3 LEON	258
A3.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb	258
A3.2 Analysierte Daten	260
A4 OSKAR	264
A4.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb	264
A4.2 Analysierte Daten	266
A5 ROBERT	270
A5.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb	270
A5.2 Analysierte Daten	272
A6 RUTH	276
A6.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb	276
A6.2 Analysierte Daten	278

Anhang A1: ALISA

A1.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb - Alisa

	SVO	ADV	SEP gesamt									
					Kopula		Präverben		Modal		Perf./ Plusqu.	
			ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
Kl. 5	25	1	1/1	7/7	1/1	3/3	0	3/3	0	1/1	0	0
Kl. 6	16	1	7/9	7/7	4/4	2/2	1/3	0	2/2	2/2	0	3/3
Kl. 7	35	0	1/3	18/18	0	9/9	1/3	9/9	0	0	0	0
Kl. 8	1	0	0	2/2	0	0	0	0	0	1/1	0	1/1
Kl. 9	5	0	0	10/11	0	0	0	2/3	0	2/2	0	6/6

- Die Phasen SVO, ADV und SEP haben als Grundmuster die Wortstellung SVO.
- Für die Phase SVO werden folgende Satzmuster gewertet: SO, SV, VO, V
- SEP: ohne Dist. = ohne Distanzstellung zwischen finitem und infinitem Verb; mit Dist. = mit Distanzstellung
- INV: V-Comp = NP (NOM; DAT, AKK), PP, lex. Verb (Partizip, Infinitiv), SNS
-> ohne und mit verbalem Complement

Formfehler werden nicht gewertet, nur Fehler in der Wortstellung, z. B. fehlendes Satzglied, fehlerhafte Stellung der rahmenden Elemente in SEP, finites Verb nicht in Endstellung oder als Infinitiv in Endstellung in V_{END}.

Bei Übergeneralisierung, z.B. Inversion: LEON 7(13) *Abr blitzten es sehr stark*. Wird die Inversion als regelgeleitet produziert gewertet.

	INV		Topikali- siertes Element	Kopula	Prä- verb	Modal	Perfekt	einf. Verb	V _{END}		Kon- junk- tion	Kopula	Prä- verb	Modal	Perfekt	einf. Verb
	ohne V- Comp	mit V- Comp		mit Dist.	mit Dist	mit Dist	mit Dist		ohne V- Comp	mit V- Comp						
Kl. 5	0	16/ 16	Konjkt.(koor.) Adv.TEMP Adv.KAUSAL Adv.FINAL Adv. Bst.TEMP	0	5/5	2/2	3/3	6/6	0	3/3	bis, dass, weil	1/1	0	0	0	2/2
Kl. 6	0	26/ 27	Adv.TEMP Adv.LOK Adv.SPEZ Adv.ADJ Adv.FINAL Adv. Bst.TEMP NS-V _{END}	4/4	2/2	1/1	7/8	12/ 12	0	8/ 10	dass, weil. Relatpr.	0	2/2	1/1	1/2	4/5
Kl. 7	0	17/ 18	Konjkt.(adv.) Adv. Bst.TEMP Adv.ADJ Adv.TEMP Adv.SPEZ Adv.LOK Adv.MODAL Adv.KAUSAL expl. „es“ NS-V _{END}	5/5	0	0	0	12/ 13	0	11/ 12	weil, wie, was, wohin, als, dass, sodass, Relatpr.	0	1/1	2/2	0	8/9
Kl. 8	0	13/ 13	Adv. Bst.LOK Adv.KAUSAL Adv. TEMP NS-V _{END}	2/2	0	1/1	1/1	6/6	0	11/ 13	wie, wenn, wo, wie, wie viel, Relatpr.	2/2	0/1	1/1	2/2	6/7
Kl. 9	0	11/ 11	Adv.KAUSAL, LOK Adv.SPEZ Adv.KOND expl. „es“ NS-V _{END}	3/3	0	1/1	1/1	6/6	0	15/ 15	als, weil, damit, aber, da, dass, wenn,	4/4	0	1/1	2/2	8/8

A1.2 Analyisierte Daten - Alisa

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
SEP ohne Distanz- stellung	(18) Aber Seehund ist schlau.	(4) Der Storch fliegt weiter mit einen Sack. (7) Er geht weiter mit der Sack. (10) Die Mutter wach auf (37) und er ist froh (43) Aber die Mutter ist sauer. (82) Löwe ist glücklich. (83) Die Mutter ist stolz auf sein Kind.	(56) Er ging raus mit erleichterte und er stöpfte Gesicht. (65) Mehr als hunderte Besen ging raus mit vollen Wasser. (86) Micky steht auf.
SEP mit Distanz- stellung	(14) und machte Fisch herauss vom hakel (31) Pingu ist sehr wütend. (32) Pingu will Seehund angriffen. (43) und Pingu machte ein Eisloch zu. (44) Und Pingu zieht Wollangel weiter (54) Und das Seehund ist sehr glücklich. (57) und ist sehr glücklich.	(18) Nur eine Mutter des Schafe habe kein Kind bekommt. (19) Sie ist sehr traurige. (35) Oh er muss ihn suchen ... (40) Der Strch habe die kleine Löwe gefunden (50) er musste leider versuchen ... (52) aber es hat leider nicht geklappt. (80) Alle andere Schafe war sehr froh.	(4) Der Rauch war wie eine Teufel. (6) er war sehr erschöpft, (10) der Rauch wurde zum Feldmaus, (12) Es war wunderschön Schmetterlinge. (15) Und setzte seiner Zauber-hut ab. (20) Micky ging ein paar Stufen weiter, (32) „macht den Eimer mit Wasser voll!“ (35) Micky war so überglücklich. (39) aber er singt mit seinen Händen weiter. (50) Aber er folgte ihn trotzdem weiter, (55) und machte es kaputt. (60) Jeder einige teile wird zum Besen (61) Es waren über hunderte Stücke Besen. (67) Und macht den Eimer leer. (68) Das Wasser wurden immer mehr. (71) und macht es in draußen leer. (73) dass Wasser wurden immer höher. (95) Micky lief schnell weg.

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
INV	<p>(2) In einem Tag möchte Pingu zu angel gehen.</p> <p>(3) Also suchte Pingu eine Eisloch.</p> <p>(4/5) Da hat Pingu eine Eisloch gefunden und gehe Pingu zu eisloch.</p> <p>(6) Dann setzen Pingu sich auf dem Eis.</p> <p>(9) Dann werfen Pingu hakel</p> <p>(13) ... schaute Pingu sofort hakel</p> <p>(17) Plötzlich sah Seehund eine Futter vom hakel.</p> <p>(24) dann holte Pingu das hakel heraus.</p> <p>(27) Plötzlich zieht Seehund zu fest</p> <p>(29) dann sehe Pingu seehund.</p> <p>(37) und deshalb können Pingu nicht Seehund fangen.</p> <p>(45) Dann machte Pingu die zweiter Eisloch zu.</p> <p>(48) Plötzlich hat Pingu Seehund erschrecken</p> <p>(49) und hat Seehund sich verletzt.</p> <p>(53) Also lass die beide Eisloch auf.</p> <p>(55) dafür bring seehund Pingu seine Angel zurück</p>	<p>(3) und unten auf dem Boden sind Schafherde.</p> <p>(6) dann spitze paar Federn.</p> <p>(8) und jetzt öffnet er den</p> <p>(26/27) Deshalb schubst er Kind dann wacht der Kind</p> <p>(33) dann habe er gefunden</p> <p>(34) und plötzlich ist kleine Löwe verschwunden.</p> <p>(41) dann nimmt er ihn einfach weg.</p> <p>(42) und wicklen er ihn aufs Sack.</p> <p>(45) Dann sotzen sie auf der Stroch</p> <p>(46) dann sind die beide wieder zusammen.</p> <p>(48) dann flog Stroch weg.</p> <p>(49) Am nächsten Tag spielen alle kleine Schafe alle auf der keine Löwe</p> <p>(53) Da sieht er ...</p> <p>(55) da will er mit ihn spielen</p> <p>(56) aber leider habe er immer verloren</p> <p>(57) Dann wein er.</p> <p>(58) Ein paare Motane später sind alle groß geworden</p> <p>(60) In eine Nacht hat der Löwe hört,</p> <p>(66) Da hat die Wölf auf seine Mutter ...</p> <p>(71) dann ruft er andere Schafe</p> <p>(73) Also sind der Löwe sehr wüden auf Wölfe</p> <p>(74) Dann sucht er der Wölfe</p> <p>(78) Plötzlich war Löwe da</p> <p>(79) dann schubste er Wölft auf Tal</p> <p>(84) Doch ist Wölf in Ast gehängert.</p> <p>(85) Da bleib er für immer.</p>	<p>(2) Es war einmal einer böses Zauber,</p> <p>(8) Doch sah er der Zauber,</p> <p>(13) Plötzlich war das Schmetterlinge weg,</p> <p>(21) Dann lief Micky schnell zum der Zauberhut.</p> <p>(23) Dann ging er zu den Besen</p> <p>(37/38) als er den Stuhl saß, wurde er müde,</p> <p>(40) Ein paar Stunden später schlief er tief,</p> <p>(42) Auf einmal fiel er in voller Wasser.</p> <p>(44) Überall waren Wasser.</p> <p>(49) Doch leider schaffte er nicht.</p> <p>(52) Plötzlich sah er eine rießige Axt.</p> <p>(63) also öffnet er den Tür</p> <p>(72) Aber leider schaff er nich.</p> <p>(76) Doch saugte den Sprudel ihn.</p> <p>(78) Plötzlich sah er den Zauberbuch.</p> <p>(81) Leider fiel er nocheinmal den Sprudel.</p> <p>(82) Ein minuter später kam der Zauber mit böse Gesicht.</p> <p>(85) Dann war Wasser leer.</p> <p>(89) Dann gab ihn auch das Besen.</p>

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
VEND	<p>(10/11) und warte bis einen biss bekommen.</p> <p>(30) dass Seehund seine Fütter essen.</p> <p>(34) weil Seehund schlau ist.</p>	<p>(12) weil die Kinder kommen.</p> <p>(14/15) weil er weiß nicht welche seine Mutter ist.</p> <p>(22) die immer noch auf Sack liegt.</p> <p>(32/33) und sucht wo der kleine Löwe wohn.</p> <p>(38) dass er eine Mutter gefunden habe</p> <p>(44) weil der Storch aufs sein kleine Löwe wegnimmt.</p> <p>(61) dass die Wölf geheult ...,</p> <p>(62) weil er hunger habe</p> <p>(67) in eine Ort die der Wölf ihn ruhier fressen kann.</p> <p>(69/70) da sieht dass seine Mutter weg ist</p>	<p>(7) weil er zwei Eimer mit voller Wasser gingen musste.</p> <p>(8/9) Doch sah er der Zauberer, wie er zauberte,</p> <p>(17/18) Micky folgte ihn, wohin er gingt.</p> <p>(19) Als der Zauberer hoch ging.</p> <p>(25) ... sodass der Besen zum lebendig kommen.</p> <p>(28) ... dass er zwei armen bekommen.</p> <p>(33/34) Und das Besen tat was Micky sagte.</p> <p>(37) als er den Stuhl saß,</p> <p>(46) wie er weiter das Wasser holte.</p> <p>(64/65) und er sah nach was dort passiert.</p> <p>(80) ... wie man den Besen stoppen könnten.</p> <p>(90/91) der Zauber hatte böse Auge, der alle Angst bekommen.</p>

	Klasse 8	Klasse 9
SEP ohne Distanz- stellung	- - -	(7) sie werden hoch heben
SEP mit Distanz- stellung	(2) Meine Oma hat vor kurzen einen neuen Handy bekommen, (24) du kannst dann nicht anrufen	(10/11) und sie haben es hochgezogen und lang gemacht (12) und es sah danach wie eine Angelstab ... (13) Alle Männer haben so gemacht, (18) Der Mann zog es heraus. (19) Alle anderen Männer haben nach hinten gegangen, (24) und der Mann hat sich gewundert, (28) und der hatte den Truhe eine aufziehen gesucht (29/30) und er hatte es gefunden und es gedreht. (32) Dann wollten die anderen Männer es auch hören, (38) Aber ein Mann davon versuchte sich immer noch sich auf der Platte hochzuziehen. (X) (47) Der Film will uns, damit sagen,

	Klasse 8	Klasse 9
INV	<p>(5) also soll ich sie erklären.</p> <p>(6/7) Wenn du das Handy anmachst mit diese Symbol musst du das PIN eingeben,</p> <p>(9/10) Und wenn du mal deine Enkelkind oder so anrufen möchtest, musst du einfach das Telefonnummer eingeben</p> <p>(14/15) Und wenn du auflegen möchtest, musst du oben rechts (...) klicken</p> <p>(18) Bei der Bildschirm kannst du oben rechts sehen, (...)</p> <p>(20) Und bei oben links kannst du sehen</p> <p>(27) dann musst du auf Menü klicken,</p> <p>(30/31) und wenn du fertig bist, musst du Telefonnummer aus der „Telefonbuch“</p> <p>(39) Und bei „Organizer“ ist ein Klander,</p> <p>(41) Und untern rechts steht ein Schlüssel.</p> <p>(43) Dann musst du nicht „An + Aus“</p> <p>(45) Und bei Kamera (Kamera) kannst du Fotografieren.</p> <p>(47) dann frag mich einfach.</p>	<p>(4) Es waren fünf Männer auf der Platte.</p> <p>(5/6) Bewegt sich einer nach vorne oder hinten, wird Platte sich bewegen</p> <p>(15) Plötzlich bewegt die Platte sich,</p> <p>(22/23) Als der Mann den „Etwas“ gezogen hatte, sahen sie eine schwarze Truhe</p> <p>(26) Dann hat ein andere Mann ein Schritt nach hinten gelaufen,</p> <p>(35) Plötzlich fiel ein Mann</p> <p>(36) Dann waren es nur noch zwei übrig</p> <p>(39/40) Aber da der andere Mann so egotisch war, lässt er ihn mit Absicht fallen. (X)</p> <p>(41-46) Doch leider bemerkt er zu spät, dass der Musikbox am anderen Seite steht und wenn er sich bewegt fällt der Musikbox und wenn er nach hinten geht fällt er.</p>

	Klasse 8	Klasse 9
VEND	<p>(3/4) aber sie wusste nicht wie das funktioniert, (6) Wenn du das Handy anmachst mit diese Symbol (11-13) dann oben links, wo das (Telephon) anrufen steht klicken (15-17) (...) musst du oben rechts wo (Telephon) steht klicken (18/19) (...) kannst du oben rechts sehen wie viel Akku verbleiben sind. (21) (...) kannst du sehen, wie es Empfang ist. (26) Wenn du eine sms schreiben willst (30) und wenn du fertig bist (31/32) (...) aus der „Telefonbuch“, die du alle Nummer (...) gespeichert hast. (34-37) Wenn du Wecker brauchst, musst du unten links wo da (Glocke) „klingen“ ... klicken (...) (42) Wenn du drauf klickst (46) Wenn du noch fragen hast,</p>	<p>(2) ... der fünft Männer auf einen wackelige Platte steht. (14) als wäre sie gefischten hätten. (17) weil etwas hatte einer, ein Mann, davon, gebissen. (20) damit alle im Platte stehen kann und nicht fallen. (22) Als der Mann den „Etwas“ gezogen hatte, (24-25) und der Mann hat sich gewundert, was das sei. (27) damit der Truhe zu ihn kommt (39) Aber da der andere Mann so egotisch war, (41-46) Doch leider bemerkt er zu spät, dass der Musikbox am anderen Seite steht und wenn er sich bewegt fällt der Musikbox und wenn er nach hinten geht fällt er. (47-50) Der Film will uns, damit sagen, dass zusammenhalten und das Geduld bei der solche Situation sehr wichtig ist und egoitisch nicht gut ist und eine schlechte Nachteil hat.</p>

Anhang A2 – Alea

A2.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb – Alea

	SVO	ADV	SEP gesamt		Kopula		Präverben		Modal		Perf./ Plusqu.	
					ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
			ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
Kl. 5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Kl. 6	9	0	4/4	7/7	4/4	0	0	3/3	0	3/3	0	1/1
Kl. 7	20	0	8/8	15/16	2/2	6/6	6/6	10/10	0	0/1	0	0
Kl. 8	3	0	2/2	4/4	1/1	1/1	1/1	0	0	2/2	0	1/1
Kl. 9	8	0	4/4	13/13	1/1	4/4	2/2	4/4	1/1	5/5	0	0

- Die Phasen SVO, ADV und SEP haben als Grundmuster die Wortstellung SVO.
- Für die Phase SVO werden folgende Satzmuster gewertet: SO, SV, VO, V
- SEP: ohne Dist. = ohne Distanzstellung zwischen finitem und infinitem Verb; mit Dist. = mit Distanzstellung
- INV: V-Comp = NP (NOM; DAT, AKK), PP, lex. Verb (Partizip, Infinitiv), S_{NS}
-> ohne und mit verbalem Complement

Formfehler werden nicht gewertet, nur Fehler in der Wortstellung, z. B. fehlendes Satzglied, fehlerhafte Stellung der rahmenden Elemente in SEP, finites Verb nicht in Endstellung oder als Infinitiv in Endstellung in V_{END}.

Bei Übergeneralisierung, z.B. Inversion: LEON 7(13) *Abr blitzten es sehr stark*. Wird die Inversion als regelgeleitet produziert gewertet.

	INV		Topikali- siertes Element						V _{END}							
				Kopul a	Prä- verb	Modal	Perfek t	einf. Verb				Kon- junkt- ion	Kopula	Prä- verb	Modal	Perfek t
	ohne V- Comp	mit V- Comp		mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.		ohne V- Comp	mit V- Comp						
Kl. 5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Kl. 6	0	13/14	Adv.TEMP Adv.KAUSAL Adv.KONDIT Adv. Bst.TEMP	8/8	0	1/2	0	4/4	0	2/2	woher, weil	0	0	1/1	0	1/1
Kl. 7	0	8/8	Adv.TEMP Prä. Obj. Dat.	3/3	0	1/1	0	4/4	0	5/6	wie, ob, weil, damit, denn	1/1	0	1/1	0/1	3/3
Kl. 8	0	10/10	Adv.TEMP Prä. Obj. Dat.	0	0	4/4	1/1	5/5	0	11/1 1	wenn, indem, ob, wo	2/2	0	4/4	0	5/5
Kl. 9	0	15/15	Adv. Bst.TEMP Adv.KAUSAL Adv.TEMP Prä. Obj. Dat.	1/1	6/6	1/1	1/1	6/6	0	11/1 1	Relatpr., dass, wenn, da weil, bis	4/4	0	0	1/1	6/6

A2.2 Analyisierte Daten - Alea

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
SEP ohne Distanz- stellung	- - -	(15) und wird aggro (18) Sie ist glücklich mit dem Löwenbaby (37) Und er wird behandelt ihn wie eine König. (x) (39) Und ihre Mutter ist glücklich.	(17) und schaute nach (19) Der Leher ist weg. (32) und schlief ein. (33) Die Besen machten weiter. (42) Der Zauberlehrling wurde wütend (46) und machten weiter. (48) und schaute nach. (57) und der Zauberlehrling fiel hinein
SEP mit Distanz- stellung	- - -	(4) Die Schafsbabys hatten eine Familie gefunden. (12) und will da bleiben. (13) Aber der Vogel nimmt ihn mit. (27) und wollte den Schaf essen. (29) und wollte sich verstecken (30) und er sagt anderen Schafe bescheid, (33) und greift die Wolf an.	(5) Der Zauberlehrling musste jeden Tag zwei volle Eimer gefüllt mit Wasser ... (6) Und sah seinen Leher zu (13/14) Der Leher wurde langsam müde und stellte seinen Zauberhut ab (21) und setzte sich auf. (31) Er wurde langsam müde (52) Die Raume wird immer voller von Wasser. (55) Es wurden immer mehr. (65) Der Zauberlehrling ist wieder beruhigt. (66) Seine Leher schauten ihn wütend an. (68) und nahm den Zauberhut ab (70) Er nahm das Hut hektisch ab. (71) und schaute immer noch wütend aus. (74) er nahm es hektisch ab. (76) und ging vorsichtig an seinen Leher vorbei. (77) Der Leher stieß ihn weg,

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
INV	- - -	(7) Deshalb wollte der Vogel noch schauen (11) Da ging der Löwenbaby zu eine einsamen Schaf (14) Da wurde die Schaf sauer (19) 1 Woche später will der Löwenbaby mit andere Schafsbaby ... (22) Da wurde er traurig. (25) 5 Jahre später ist er schon ein richtiger Löwe. (26) Eines Nacht kommt die Wolf. (28) Da hatte der Löwe Angst. (32) Da wurde der Löwe wütend. (35) Dann mögen Andere Schafen ihn	(9) plötzlich zerbricht alles (16) Da ist der Zauberlehrling neugierig (20) Sofort ging der Zauberlehrling zu den Zaubermütze (22) Und dann ging er zu den Besen (45) Aus kleinen Teilen werden viele Besen. (49) Da kann er seine Augen nicht trauen, (56) Da gab Sprudel (61) Zum Glück ist der Leher wach

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
V_{END}	- - -	(8) woher der Löwenbaby kommt. (34) weil er ihre Mutter helfen will.	(7) wie er jeden Abend zu den Totenkopf zaubert. (18) ob seine Leher weg ist. (24) weil er keine Lust gehabt (40) damit die Besen aufhört (64) denn Wasser von sich selber auslöst. (78) damit er schneller Arbeiten soll.

	Klasse 8	Klasse 9
SEP ohne Distanz- stellung	(19) Eine schaut aus wie Batterie, (20) des ist Akku,	(40) Der Box kann runterfallen. (53) Und alle fielen runter (57) und er fiel runter (58) und der Mann ist alleine mit dem Musikbox,
SEP mit Distanz- stellung	(2) Meine Großtante hat ein neues Handy bekommen. (8) und diese PIN sollst du in Handy eingeben. (24) die ist für die Empfangssignal (31) und kannst keine Sms ... Kl. 9 => fast nur Präverben und Kopula für emotionales Befinden	(7) und macht es lang. (9) und zog es hoch, (10) aber die Platte sind sehr wackelig (11) und man soll etwas tun. (16) der Mann zog die Stab hoch (18) Und wollte es anschauen, (24) und machte die Staub weg (32) Da ist keine Truhe sondern eine Musikbox. (36) Und es ist immer wieder. (39) und die Balance ist nicht mehr stabil. (51) und lässt den anderen runterschubsen (x) (54) aber Eine hält sich fest an den Rand (59) aber sie müssen gegenüber stehen, (61) Dieser Film will uns zeigen,

	Klasse 8	Klasse 9
INV	<p>(4) bei fast jedes Handy gibt es PIN. (6) Da drin steht das PIN und PUK-Passwort. (11) dann musst du den grünen Taste drücken (16) Die rote Taste kannst du die Handy An-und Ausschalten, (18) Da siehst du die obere Zeile (22) dann musst du aufladen. (30) dann hast du keine Empfang (43) dann hast du Fotos. (45) dann hast du ein Sms empfangen. (47) dann kannst du die Nachricht lesen.</p>	<p>(1) Um dieser Film geht es um Balance. (2) Da sind 5 Männer, (6) dann nahmen alle diese Stab (8) Eine Weile später hatte ein Mann was gefangen (13) Da gehen alle 4 Männer in andere Seite (...) (20) dann fällt die Truhe. (21) also geht er ein Schritt zurück (23) so dann kann der Mann es anschauen (28) Dann geht die restliche Männer zu andere Seite (30) Da macht die ungeduldige Mann die Truhe, die Schraube an (31) und da kommt die Musik raus. (33) Da geht eine Mann von andere Seite eine Schritt zurück (38) Dann geht plötzlich ein Mann ein Schritt nach vorne (41) Dann geht ein Mann von andere ein Schritt vor (45) dann fing sie an zu streiten.</p>

	Klasse 8	Klasse 9
V_{END}	<p>(10) Wenn du jemanden Anrufen willst, (14) Wenn du ablegen willst, (17) indem du darauf lange drückst. (21) wenn es niedrig wird (25-28) Es zeigt, ob du an diesem Ort, wo du stehst einen guten Empfang hast. (29) Wenn es niedrig wird, (33) Wenn du Sms senden möchtest, (39) Wenn du Kamera benutzen willst, (44) wenn du ein Brief siehst, (48) Wenn du noch fragen hast</p>	<p>(2/3) Da sind 5 Männer, die in einem Kreis stehen. (5) bis alle Männer an den Rand gestanden ist. (12) dass es in Gleichgewicht ist. (13/14) gegenüber von einen Mann der was gefangen hat (19) aber wenn er ein Schritt vorgeht, (25) Da in andere Seite einer ungeduldig war (27) dass die Truhe an andere Seite geht. (44) bis die Beiden nebeneinander stande. (49/50) Aber der Mann, der auf Box saß., ist sehr egoistisch (60) weil sonst die Balance nicht mehr hält. (62) dass die Teamarbeit sehr wichtig ist.</p>

Anhang A3: LEON

A.3.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb - Leon

	SVO	ADV	SEP gesamt									
					Kopula		Präverben		Modal		Perf./ Plusqu.	
			ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
Kl. 5	23	4	0	2/2	0	1/1	0	1/1	0	0	0	0
Kl. 6	41	11	7/7	8/8	0	2/2	7/7	5/5	0	1/1	0	0
Kl. 7	32	2	8/8	9/9	2/2	4/4	6/6	5/5	0	0	0	0
Kl. 8	12	1	1/1	7/7	1/1	0	0	2/2	0	4/4	0	1/1
Kl. 9	24	2	0	18/18	0	2/2	0	8/8	0	5/5	0	3/3

- Die Phasen SVO, ADV und SEP haben als Grundmuster die Wortstellung SVO.
- Für die Phase SVO werden folgende Satzmuster gewertet: SO, SV, VO, V
- SEP: ohne Dist. = ohne Distanzstellung zwischen finitem und infinitem Verb; mit Dist. = mit Distanzstellung
- INV: V-Comp = NP (NOM; DAT, AKK), PP, lex. Verb (Partizip, Infinitiv), S_{NS}
-> ohne und mit verbalem Complement

Formfehler, z.B. Subjekt/Verb-Kongruenz, Kasus- und Pluralmorphologie, werden nicht gewertet, nur Fehler in der Wortstellung, z. B. fehlendes Satzglied, fehlerhafte Stellung der rahmenden Elemente in SEP, finites Verb nicht in Endstellung oder als Infinitiv in Endstellung in V_{END}.

Bei Übergeneralisierung, z.B. Inversion: LEON 7(13) *Abr blitzten es sehr stark*. Wird die Inversion als regelgeleitet produziert gewertet.

	INV		Topikali- siertes Element	Kopula		Prä- verben	Modal	Perfek t	einf. Verb	V _{END}		Kon- junkt- ion	Kopula		Prä- verb	Modal	Perfekt	einf. Verb
	ohne V- Comp	mit V- Comp		mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.		ohne V- Comp	mit V- Comp		Kopula					
Kl. 5	0	1/1	Konjunktion „und“	0	0	0	0	0	1/1	0	0/4	<i>weil</i>	0/1	0	0	0	0	0/3
Kl. 6	0	0	- - -	0	0	0	0	0	0	0	4/5	<i>weil</i>	3/3	0	0	0	0	1/2
Kl. 7	0	8/8	Konjunktion Adv. _{TEMP} NS-V _{END} V _{ERST}	1/1	1/1	0	0	0	6/6	0	4/4	<i>dass, weil</i>	1/1	0	0	0	0	3/3
Kl. 8	1/1	11/ 12	Konjunktion Adv. _{LOK} , Adv. _{TEMP} NS-V _{END} V _{ERST}	2/2	1/1	3/4	0	0	5/5	0	4/5	<i>wenn, damit</i>	0	0	0	1/1	0	3/4
Kl. 9	0	4/4	Adv. _{TEMP} expl. „es“ Fragewort ,wie‘	1/1	1/1	1/1	0	0	1/1	0	5/6	<i>damit, weil, bis, dass</i>	3/4	0	0	0	0	2/2

A3.2 Analyisierte Daten - Leon

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
SEP ohne Distanz- stellung	---	(13) Lambert wacht auf. (21) Der Storch fliegt weg. (27) ... und er läuft weg nach ihre Schafmutter. (43) Nacht Lambert und die Schafmutter schlafen ein. (55) Die Schafmutter wacht auf. (62) Aber die Schafmutter geht weg. (72) Die Schafmutter geht weg.	(7) Micky schaute nach. (6) aber es war mit Grauen. (43) Aber Besen ging weiter. (44) Micky fiel um. (49) ... aber er war langsam. (52) Micky ging weg. (58) Er schaute nach. (80) Er ging weg.
SEP mit Distanz- stellung	(3) und er bringen ein Angel mit. (24) Aber zweite Eisloch ist noch nicht zumachen.	(9) Er macht der Sack auf. (12) Der Storch weckt der Löwe Lambert auf. (29) ... aber die Schafmutter haut der Storch arsch ab. (41) Die Lämmer lachen so laut aus. (57) Aber Lambert war wie hilflos! (61) Der Wolf wollt die Schafmutter auffressen. (74) ... und haut Wolfs Arsch ab. (77) Lambert ist immer noch wütend.	(8) Er ging nicht weiter. (9) Micky machte ihre Augen zu. (11) Micky war wie sprachlos. (51) Der Besen war sehr zerstören. (57) Micky war sehr geschockt. (59) Er haltet der Tür ganz fest zu. (71) ... er machte Wasser zu. (74) Aber der Zaubermann war sehr wütend. (82) Micky lief schnell weg.

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
INV	(7) und holt er Angel.		(13) Abr blitzten es sehr stark. (15) Später ging der Zaubermann in Bett. (32) Plötzlich schlief er ein. (38) Plötzlich fiel Micky aus dem Zauberstuhl, (54) Plötzlich lebte der Besen wieder. (68) Plötzlich sah er eine Wasserstrudel. (78) Aber war er trotzdem sauer. (81) Plötzlich schlug der Zaubermann auf Micky.

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
V_{END}	(16) ... weil drei kleine Fischer bekommen (18) ... weil Angel ist übertrieben zuweit. (33) ... weil Eisschild zuöffnen. (35) ... weil Eisschild fallen an Robbe hand.	(15) ... weil Lambert ein Löwe ist. (23) ... weil sie ein Baby hat. (45) ... weil so laut ist. (66) ... weil so tief ist. (79) ... weil die Schafmutter lebt noch.	(9) ... weil er auf Zaubermann schaute. (18) ... dass der Zauberhut auf Tisch lag. (29) ... weil er nicht mehr arbeitete. (40) ... weil in Keller wie Hochwasser war.

	Klasse 8	Klasse 9
SEP ohne Distanz- stellung	(51) Das ist Tastensperre.	- - -
SEP mit Distanz- stellung	(1) Eine alte Frau hat nicht verstehen. (2) Du schaltst dein Handy an, (11) Du rufst deinen Freunde an, (21) Du machst immer Zahlen auf dein Handy eingeben. (32) Du willst ein Foto machen, (39) Du willst dein Termin nicht vergessen. (43) Du willst nicht verschlafen,	(2) Alle müssen sich zusammenhalten (4) Alle waren nicht eng! (11) Alle sahen fast gleich aus. (14) Alle sahen Nase fast gleich aus. (19) Alle sahen es an. (25) Alle zogen die Stock heraus (28) Alle zogen es ein. (29) Aber alle haben es nicht geschafft. (31/32) Alle wollen es sehen, aber war sehr schwer. (34/35) Einer von den fünf Personen hat es geschafft und er schaltet es ein. (37) Anderer Mann wollte es auch sehen (40) Ein Mann fasste es an (53-55) Es war noch vier Männer und alle hatten die Musikbox festhalten versuchen aber ein Mann rutschte ab. (57) Und es war noch zwei Männer. (62) Und wie will der Mann zu Musikbox holen?

	Klasse 8	Klasse 9
INV	<p>(3) dass musst du „PIN“ eingeben, (4-5) wenn du PIN nicht weiß. Schaust dein Vertragspapier nach. (7) ... dann kannst du eingeben. (20) Da steht Akku-Ladezustand. (23) Einfach klickst du „Menü“ (30) dann klickst du „Neu.MMS“. (33) dann klickst du „Menü“ (40) Einfach bleibst du Menü. (42) Da kannst du speichern. (44) dann bleibst du „Menü“ (46) da kannst du „Wecker“ (48) dann klickst du ganz schnell Symbol „Telefon“</p>	<p>(1) Es ware fünf Personen und irgendwo in Weissen. (18) Plötzlich fällte die Musikbox auf der Boden um. (60) Dann stand ein Mann ganz rechts. (62) Und wie will der Mann zu Musikbox holen?</p>

	Klasse 8	Klasse 9
VEND	<p>(4) ... wenn du „PIN“ nicht weiß. (13) Wenn schlecht Empfang ... (17) Wenn du deine Handy einfach ausschalten (29) Wenn du ein Bild schicken willst, (52) damit dein Akku sparen.</p>	<p>(6) ... damit der Balance gerade bleibt. (22) ... weil es ein Balance ist. (26) ... bis es wie Angel aussieht würden. (33) ... weil es eine Balance war. (39) ... damit Box rutschete. (48) ... dass die Musikbox fällte.</p>

Anhang A4: OSKAR

A.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb - Oskar

	SVO	ADV	SEP gesamt		Kopula		Präverben		Modal		Perf./ Plusqu.	
			ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
Kl. 5	6	0	2/2	1/1	2/2	1/1	0	0	0	0	0	0
Kl. 6	9	0	3/3	10/10	1/1	3/3	1/1	2/2	1/1	5/5	0	0
Kl. 7	8	0	3/3	9/9	2/2	2/2	1/1	4/4	0	1/1	0	2/2
Kl. 8	5	0	0	3/3	0	0	0	0	0	2/2	0	1/1
Kl. 9	18	0	3/3	6/6	3/3	3/3	0	1/1	0	1/1	0	1/1

- Die Phasen SVO, ADV und SEP haben als Grundmuster die Wortstellung SVO.
- Für die Phase SVO werden folgende Satzmuster gewertet: SO, SV, VO, V
- SEP: ohne Dist. = ohne Distanzstellung zwischen finitem und infinitem Verb; mit Dist. = mit Distanzstellung
- INV: V-Comp = NP (NOM; DAT, AKK), PP, lex. Verb (Partizip, Infinitiv), S_{NS}
-> ohne und mit verbalem Complement

Formfehler werden nicht gewertet, nur Fehler in der Wortstellung, z. B. fehlendes Satzglied, fehlerhafte Stellung der rahmenden Elemente in SEP, finites Verb nicht in Endstellung oder als Infinitiv in Endstellung in V_{END}.

Bei Übergeneralisierung, z.B. Inversion: LEON 7(13) *Abr blitzten es sehr stark*. Wird die Inversion als regelgeleitet produziert gewertet.

	INV		Topikali- siertes Element					einf. Verb	V _{END}		Kon- junkt- ion				einf. Verb	
				Kopula	Prä- verb	Modal	Perfekt		ohne V- Comp	mit V- Comp		Kopula	Prä- verb	Modal		Perfekt
	ohne V- Comp	mit V- Comp		mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.									
Kl. 5	0	8/8	NS-V _{END} Adv.TEMP Adv.LOK Adv. Bst.TEMP expl. „es“	1/1	1/1	0	1/1	5/5	0	2/2	als, weil	0	0	0	1/1	1/1
Kl. 6	0	14/ 14	Adv.TEMP Adv.KAUSAL Adv. Bst.TEMP Adv. Bst.LOK NS-V _{END}	2/2	1/1	2/2	0	9/9	0	10/ 10	bis, als, weil dass, währen d	1/1	3/3	1/1	1/1	4/4
Kl. 7	0	9/9	Akk-Objekt Präp. Obj. Dat. Adv.TEMP expl. „es“ NS-V _{END}	3/3	1/1	0	0	5/5	0	7/7	bis, als, sodass, damit, weil	4/4	0	1/1	1/1	1/1
Kl. 8	0	12/ 12	Adv.LOK, Adv. TEMP Adv.KONSEK Adv.FINAL Präp. Obj. Dat. Obj. Akk V _{ERST}	1/1	1/1	8/8	0	2/2	0	3/4	weil, dass, wenn	2/3	0	0	1/1	0
Kl. 9	0	12/ 13	Adv.Bst.LOK, Adv.ERW. Bst.TEMP Adv.KONSEK Adv.TEMP	4/4	3/4	0	0	5/5	0	4/5	bis, wie, weil, wenn	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1

A4.2 Analyisierte Daten - Oskar

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
SEP ohne Distanz- stellung	(15) Der Robbe war hilflos. (19) Sie wurden Freunde.	(22) und wollte losfliegen (23/24) Aber Schafmutter war gebockt und rannte los, (52) Alle Schafe waren froh,	(28) Er wachte auf, (42) Aber der Zauberer war wach
SEP mit Distanz- stellung	(11) Der Pingu wurde ganz sauer.	(7) Sie war so traurig. (9) und er schüttelte es raus. (11) Das war ein Löwebaby und kein Lämmchen. (13) Das war ein großer Fehler. (14) der Storch musste den Löwebaby „Lambert“ nach Südafrika bringen (31) Er wollte des Mähen versuchen, (38) Aber er konnte nicht „Stießen“. (41) Also gab er auf (50) Er wollte sie fressen, (51) aber Lambert konnte ihn vertreiben.	(10) Diesen Zauberer hörte mit dem Magie auf, (12) Er setze seinen Zauberhut ab (14) Micky sah den Zauberhut faszinierend an (22) er soll Wasser aus einem Teich nehmen (26) und wurde immer müder, (30) Der Besen hat so viel Wasser geholt, (34) Doch er hat es nicht geschafft. (40) Der Brunne wird immer mehr. (43) und hörte mit aller auf.

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
INV	<p>(2) Es war einmal ein Pinguin (3) An einem wunderschöne Morgen ging Pingu zu kleiner Hügel (4) Dann rutsche er mit dem Eisschlitten herunter (5) Dort angelt er nach den Fischen. (6) Anschließend fing Pingu ein kleine Fisch. (7) Plötzlich kann der Robbe aus dem anderen Wasserloch. (13/14) Als der Robbe aus dem Wasserloch rausgekrochen hat, sperrte Pingu beide Wasserlöcher. (16) Und dann hat der Robbe sich verletzt.</p>	<p>(2) Eines Nachts flog der Storch (3/4) Bis er ein Schafherde sah, landete er vor die Schafherde. (10) Da staunte der Storch, (12) Also musste der Storch in die Liste reinschauen. (16) Also musste er den Lambert suchen, (20) und schließlich fand er Lambert. (21) Anschließend packte er den Lambert in sein Sack (30) Eines Morgens spielte Lambert mit vielen Lämmchen. (39/49) Wenn er mit anderen zusammenstoß, wurde ihm immer schwindelig. (41) Also gab er auf (43) Paar Jahre später war Lambert (...) erwachsen (45) Dann stießte andere Schaf ihn ins Wasser (47) Eines Nacht schliefen alle friedlich. (48) Plötzlich hörte Lambert ein lautes Heulen eines Wolfes.</p>	<p>(4) Es war einmal ein Zauberer (6/7) Teufel, Fledermaus und dann bunte Schmetterling zauberte er. (8) Gleichzeitig schaute Micky den Zaubereien zu (16/17) Als er den Zauberhut aufgesetzt hat, fühlt er er in seinen Körper voller Wärme und Stolz. (18) Anschließend ging er zu Bese (24) Schließlich machte der Bese ernst (35) Wütend wurde er (38) Doch aus jedem Holzsplitter wurde wieder ein Bese. (41) Bald entstand Wasserstrudeln.</p>

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
VEND	(12) weil der Robbe Algen stahl. (13) Als der Robbe aus dem Wasserloch rausgekrochen hat,	(3) Bis er ein Schaferde sah, (8) Als der Storch noch etwas im Sack sah (17) weil er bei seiner „Schafmutter“ war. (26) Weil sie Lambert haben will. (27) Während der Storch wegflog, (34) dass er rübergeht zu seiner Mutter und schluchzte. (36/37) Als er sah, dass die Lämmchen gemeinsam „Stießen“ spielte. (39) Wenn er mit anderen zusammenstoß, (53) dass Lambert alle gerettet hat	(11) weil er müde war. (16) Als er den Zauberhut aufgesetzt hat, (20) bis der Bese lebendig war. (27) bis er einschlief. (29) als er im Wasser war. (31) sodass der Kerker voller Wasser war. (37) damit er den Bese töten kann.

	Klasse 8	Klasse 9
SEP ohne Distanzstellung	- - -	(6) sondern sie waren Knöpfe. (10) Das waren Phantom-Menschen. (34) Einer in der Gruppe wurde wütend,
SEP mit Distanzstellung	(3) Sie hat ein neues Handy bekommen. (4) Sie muss für PIN-Eingeben ihre Geheimzahl in Tastatur eingeben. (19) Sie kann mit Brief-Symbol das SMS empfangen.	(2) Die schwarze Platte war weit, weit weg (...) (5) Ihre Augen waren nicht Augen, (17) Sie mussten den Balance der schwarze Platte halten. (23) Aber nur einer hat etwas Schweres gefischt. (24) Er zog eine schwere Musikbox heraus. (45) Aber der Vorletzte wurde von der Egoist runtergestoßen.

	Klasse 8	Klasse 9
INV	<p>(5) Damit kann sie das Handy öffnen.</p> <p>(8/9) Die Nummer auf das Handy kann sie für PIN und Telefonnummer eingeben.</p> <p>(13) dann zeigt es sich,</p> <p>(16) damit kann sie Telefonnummer von ihre Freund/innen speichern lassen.</p> <p>(17) So kann sie einfach eine ihre Freund/innen klicken (...)</p> <p>(20) Das fliegende SMS-Symbol schickt sie das SMS ab.</p> <p>(21) Mit Organizer kann sie Termine in ihr Kalender eintragen lassen.</p> <p>(23) Ist auch große Vorteil für sie,</p> <p>(30) Mit Handy kann man fotografieren.</p> <p>(31) Dazu braucht man Kamera-Symbol.</p> <p>(32) Mit Schlüssel-Symbol kann sie das einstellen lassen.</p> <p>(34) Da kann ich ihr SMS schicken.</p>	<p>(1) Irgendwo im Weißen schwebte eine schwarze Platte in der Luft.</p> <p>(3) Auf der schwarzen Platte standen 5 Männer im Kreis.</p> <p>(9) Auch waren ihre Hosen und Schuhe schwarz.</p> <p>(13) Am Morgen wachten die Phantom-Menschen (...) ...</p> <p>(14) Immer ging einer einen Schritt vor,</p> <p>(19) Anschließend holten jeder aus ihre Stoffmanteln eine Metallstab heraus.</p> <p>(20) Dann zogen sie jede Metallstab lang</p> <p>(32) Aus der Musikbox erläuterte eine wunderschöne Melodie.</p> <p>(32) Wieder wurde ein Phantom-Mann aus reine Neugier gewechselt.</p> <p>(43) Nach und nach starb einer,</p> <p>(46) Zum Schluss stand der Egoist auf der rechte Seite</p> <p>(48) So wird die Platte in der Gleichgewicht gehalten.</p> <p>(50) dann wird das Gleichgewicht verschwinden</p>
	Klasse 8	Klasse 9
VEND	<p>(12) wenn der Akku wenig leer ist,</p> <p>(14) dass Handy bald leer ist.</p> <p>(24) weil sie ist alt.</p> <p>(33) Gut, dass sie Handy gekauft hat.</p>	<p>(18) bis jeder am Rand der Platte waren.</p> <p>(28) wie man den Musikbox einschaltet.</p> <p>(35) weil er auch den Musikbox anfassen wollte.</p> <p>(44) weil einer ins endlose weiße Nichts gefallen ...</p> <p>(49) Wenn der Egoist rüber zu Musikbox geht,</p>

Anhang A5: ROBERT

A5.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb - Robert

	SVO	ADV	SEP gesamt		Kopula		Präverben		Modal		Perf./ Plusqu.	
			ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
Kl. 5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Kl. 6	37	0	5/8	7/11	5/8	6/7	0	0	0	0/2	0	1/2
Kl. 7	31	1	6/7	8/8	5/5	4/4	0/1	3/3	1/1	1/1	0	0
Kl. 8	7	0	0	8/8	0	0	0	3/3	0	5/5	0	0
Kl. 9	16	0	2/2	6/7	0	1/1	2/2	3/3	0	2/3	0	0

- Die Phasen SVO, ADV und SEP haben als Grundmuster die Wortstellung SVO.
- Für die Phase SVO werden folgende Satzmuster gewertet: SO, SV, VO, V
- SEP: ohne Dist. = ohne Distanzstellung zwischen finitem und infinitem Verb; mit Dist. = mit Distanzstellung
- INV: V-Comp = NP (NOM; DAT, AKK), PP, lex. Verb (Partizip, Infinitiv), S_{NS}
-> ohne und mit verbalem Complement

Formfehler werden nicht gewertet, nur Fehler in der Wortstellung, z. B. fehlendes Satzglied, fehlerhafte Stellung der rahmenden Elemente in SEP, finites Verb nicht in Endstellung oder als Infinitiv in Endstellung in V_{END}.

Bei Übergeneralisierung, z.B. Inversion: LEON 7(13) *Abr blitzten es sehr stark*. Wird die Inversion als regelgeleitet produziert gewertet.

	INV								V _{END}							
			Topikali- siertes Element	Kopula	Prä- verb	Modal	Perfek t	einf. Verb			Kon- junkt- ion	Kopula	Prä- verb	Modal	Perfekt	einf. Verb
	ohne V- Comp	mit V- Comp	mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.	mit Dist.	ohne V- Comp	mit V- Comp								
Kl. 5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Kl. 6	0	8/11	Konjunktion (koordin., adversativ) Adv. _{TEMP} Adv. _{ERWEITERN} D	1/1	0	0	1/1	6/9	0	0/1	<i>weil</i>	0	0	0	0/1?	0
Kl. 7	0	10/ 12	Konjunktion (koordin.) Adv. _{TEMP} Adv. _{ERWEITERN} D Adv. _{ADJ} Artikel ‚das‘ als Pronomen	3/3	0/1	0	0	7/8	0	3/5	<i>weil, als, wo</i>	0	0	0	0	2/2
Kl. 8	0	4/5	Adv. _{TEMP} Objekt	0	1/1	1/1	0	2/3	0	2/2	<i>dass</i>	0	0	2/2	0	0
Kl. 9	0	6/6	Adv. Best. _{TEMP} Adv. Best. _{LOK} Adv. _{TEMP} Adv. _{KAUSAL}	0	1/1	1/1	0	4/4	0	3/5	<i>weil, Relatpr.</i>	1/3	0	0	0	2/2

A5.2 Analyisierte Daten - Robert

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
SEP ohne Distanz- stellung	- - -	(5) Die Löwe ist Lambert. (6) Er ist männlich. (14) Er ist traurig. (18) Beide werden spielen von Spaß. (21) Lambert wird groß. (26) Sie wird wütend. (29) Er wird fallen auf See von Wasser. (43) Dieses ist Wolf sehr böse und gefährlich.	(17) Zauberer ging weg. (28) Das war knapp. (34) Bese war klar. (36) Micky war faul. (50) Das ist Hochwasser. (65) Das Wasser war weg. (74) Raus, du musst arbeiten
SEP mit Distanz- stellung	- - -	(8) Er mag zusammen mit dem größte Tier. (12) Er will auch dabei spielen werden. (15) Er wird große Tier gehen. (16) Er ist noch zusammen von große Tier. (41) Er war sehr schön. (46) Plötzlich hat Lambert hören von Wolf. (52) Alle wird sehr angst. (54) Größte Tier hat auf Berg von Wolf folgen. (58) Wolf wird sehr angst. (62) Lambert ist sehr slotz.	(20) Er wollte die blaue Zylinder probieren. (14) Die Rausch des Schmetterling war sehr laut, (35) Bese arbeitete mit dem Eimer mit. (48) Bese machte immer weiter. (53) Bese war sehr kaputt. (57) Bese arbeitete mit dem Eimer sehr weiter, aber nie fertig. (59) Das Hochwasser war sehr hoch. (61) Micky schwammte im Hochwasser weiter (69) Zauberer war sehr wütend.

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
INV	- - -	<p>(3) Dann fliegt ein Vogel mit dem Sack bis auf Wiese.</p> <p>(9) Später schaut er viele kleine Tiere.</p> <p>(13) Dann ärgerten viele kleine Tiere auf Lambert.</p> <p>(33) Auch lachen Alle.</p> <p>(35) Später schläft er.</p> <p>(36) Und schlafen Alle auch auf Wiese.</p> <p>(41) Plötzlich kommt Wolf.</p> <p>(45) Plötzlich hat Lambert hören von Wolf.</p> <p>(46) Aber hören Allen nichts von Wolf.</p> <p>(52) Auch wird Lambert sehr angst.</p> <p>(55) Dann beißt er auf Wolf.</p>	<p>(10) dann wird es Rausch,</p> <p>(11) später wird Schmetterling.</p> <p>(18) Und ging er seine Lehrling.</p> <p>(19) Dann blickte er ein blaue Zylinder.</p> <p>(21) Das hexte er.</p> <p>(23) Mutig hexte er ein Bese,</p> <p>(25) nochmeel hexte er es,</p> <p>(27) Nochmal hexte er es vielmal.</p> <p>(29) Nochmal hexte er</p> <p>(39) Später wurde er müde</p> <p>(56) Nochmal hexete Bese 30 Bese.</p> <p>(77) dann Micky lief weg. (ADV)</p>

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
VEND	---	(34) Er hat nicht schlimm, weil es viel Spaß	(8) ... weil er Wasser viel holt. (13) ... als er hörte sehr laut. (33) ... wo er zeigte es. (45) ... weil Bese weiter machte. (62) ... als der Zauberer kam

	Klasse 8	Klasse 9
SEP ohne Distanzstellung	---	(26) Ein paare Männer fiel runter. (29) Alle Männer fiel runter.
SEP mit Distanzstellung	(2) Ich will sie ein neues Handy unterschützen (14) Ich will z.B. meine Mutter anrufen. (16) und rufe sie an. (19) Ich will Anruf beenden (24) Ich gebe Telefonnummer ein: 110. (32) Ich kann sie für Anruf benutzen. (36) Ich will Foto machen (41) Sie macht nichts Akku verbrauchen	(11) Sie schauten die Musik-Box seufzend an. (22) Er will die Musik-Box runter weg (24) Andere Männer schauten die streitende Männer weiter. (27) Aber die Musik-Box war knapp runterfielen. (35) Er konnte nicht zu links gehen, (42) Er will der schöne Musik-Box weiter zuhören. (43) Er hörte die schöne Musik-Box immer weiter laufende Zeit zu.

	Klasse 8	Klasse 9
INV	(15) dann nimmt ich das Handy (20) dann schalte ich Anruf aus. (23) dann will ich Polizei anrufen. (31) Meine Kontakte schreibe ich Telefonbuch (37) dann ... ich das Handy,	(1) Auf schwebende schwarze Platte im Himmel standen die fünf Männer (5) Dann schauten sie runter. (8) Ein paare* Minute schaffte eine Mann etwas zu angeln. (23) Darum streiten Mann und Mann auf schwebende schwarze Platte. (37) dann schwebte Platte links tief. (38) Darum konnte er nicht zu links gehen.

	Klasse 8	Klasse 9
VEND	(6) ... dass er mich irgendwo treffen will. (34) ... dass ich ihn irgendwo treffen will.	(2) die das komische Gesicht wie Horror und voll schwarze Mantel waren. (16/17) Er sagte ihn, ... die Musik-Box wäre bitte weg. (21) ... es hässliche Musik war. (31) weil er ihn hasste. (36) weil er zu links gang,

Anhang A6: RUTH

A6.1 Distributionsanalyse Wortstellungserwerb - Ruth

	SVO	ADV	SEP gesamt		Kopula		Präverben		Modal		Perf./ Plusqu.	
			ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.	ohne Dist.	mit Dist.
Kl. 5	27	0	2/2	11/11	2/2	7/7	0	2/2	0	1/1	0	1/1
Kl. 6	32	0	4/5	15/15	2/2	1/1	1/1	4/4	0	5/5	1/2	5/5
Kl. 7	28	0	5/5	20/20	3/3	9/9	1/2	7/7	0	3/3	0	1/1
Kl. 8	7	0	0	6/6	0	0	0	0	0	6/6	0	0
Kl. 9	1	0	1/1	3/3	0	2/2	0	0	1/1	1/1	0	0

- Die Phasen SVO, ADV und SEP haben als Grundmuster die Wortstellung SVO.
- Für die Phase SVO werden folgende Satzmuster gewertet: SO, SV, VO, V
- SEP: ohne Dist. = ohne Distanzstellung zwischen finitem und infinitem Verb; mit Dist. = mit Distanzstellung
- INV: V-Comp = NP (NOM; DAT, AKK), PP, lex. Verb (Partizip, Infinitiv), S_{NS}
-> ohne und mit verbalem Complement

Formfehler werden nicht gewertet, nur Fehler in der Wortstellung, z. B. fehlendes Satzglied, fehlerhafte Stellung der rahmenden Elemente in SEP, finites Verb nicht in Endstellung oder als Infinitiv in Endstellung in V_{END}.

Bei Übergeneralisierung, z.B. Inversion: LEON 7(13) *Abr blitzten es sehr stark*. Wird die Inversion als regelgeleitet produziert gewertet.

	INV		Topikali- siertes Element	Kopula	Prä- verb	Modal	Perfek- t	einf. Verb	V _{END}		Kon- junkt- ion	Ko- pula	Prä- verb	Modal	Perfek- t	einf. Verb
	ohne V- Comp	mit V- Comp							ohne V- Comp	mit V- Comp						
Kl. 5	0	9/9	Konjunktion Adv. _{TEMP} Adv. _{LOK} Adv. Bst. _{LOK} expl. „es“	2/2	0	0	1/1	6/6	0	4/4	<i>als, was, damit, weil</i>	0	0	0	2/2	2/2
Kl. 6	0	12/ 12	Konjunktion Adv. _{TEMP} Adv. _{LOK} Adv. Bst. _{TEMP} NS-V _{END}	4/4	1/1	1/1	2/2	4/4	0	11/12	<i>dass, wo, weil, wie, obwohl, während</i>	1/2	1/1	0	0	9/9
Kl. 7	0	21/ 21	Konjunktion Adv. Bst. _{LOK} Adv. Bst. _{A&W} Adv. Bst. _{TEMP} Adv. _{ADJ} Adv. _{TEMP} expl. „es“ NS-V _{END}	6/6	1/1	1/1	0	13/ 13	0	14/14	<i>Relatpr., dass, wo, als, wie, weil</i>	3/3	1/1	1/1	1/1	8/8
Kl. 8	0	22/ 22	Konjunktion Adv. Bst. _{LOK} Adv. _{LOK} , Adv. _{TEMP} Adv. _{KOND} NS-V _{END} VERST	1/1	0	12/12	0	9/9	0	26/26	<i>wenn, falls, weil, damit, das(s), mit wem, indem, deshalb</i>	8/8	0	6/6	4/4	8/8
Kl. 9	0	8/8	Adv. Bst. _{LOK} , Adv. Bst. _{A&W} , Adv. Bst. _{TEMP} Adv. _{KONSEK} Adv. _{LOK} NS-V _{END}	4/4	0	0	0	4/4	0	13/13	<i>Relatpr., was, bis, wenn, so- dass, ohne, dass</i>	4/4	0	4/4	0	5/5

A6.2 Analyisierte Daten - Ruth

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
SEP ohne Distanzstellung	(27) und wurde sauer. (56) Es war schön mit Momo und das Seehund.	(37) Der Löwe ist traurig (51) und der süßen kleinen Babys wurden größer. (61) und die Mutter wachte auf (73) und die Mutter ist gelaufen zu den anderen Schafen. (75/76) Er ist hingefallen	(5) Sie war groß. (9) Micky war klein. (12) Der Brunnen war draußen. (25) und setzte auf sein Kopf mit fester Grinsmund. (63) Der Besen war kaputt. (76) Die Zauberin wachte auf.
SEP mit Distanzstellung	(2) Es war einmal ein Pinguin (10) Es waren zwei Wasserlöchern. (11) Am Boden sind kalten Eis. (12) Momo ist anderen linke Wasserloch. (18) Das Seehund war andere Seite Wasserloch. (19) Seehund hat das Haken gezogen. (22) (der Fisch war schon tot.) (24) Momo ist plötzlich andere Seite Wasserloch. (28) Momo macht das Wasserloch zu. (38) Seehund wollte das Wasserloch wegmachen (47) Er machte Wasserloch weg.	(3) und macht den Sack auf. (20) und der Storch schaut den Buch zu (28) und wollte schnell den Löwe nehmen. (34) und der Löwe will unbedingt gerne mitspielen, (36) Die Schafen lachten ihn aus. (38) und geht langsam zu ihre Mutter zurück (41) und da wollte der Löwe auch mit machen (43) Er wollte mit dem Schafen kämpfen (45) und hat sich wehgetan (50) Er wollte auf dem See Wasser trinken. (52) und einer von denen hat auf den Löwen den Hintern aufgetreten (60) Der Wolf hat die Mutter den Löwe den Bein gebissen (64) Alle anderen Schafen haben hinter den Bäumen versteckt (77) Alle Schafen haben den Löwe hochgetragen (79) under war so stolz.	(2) Es war einmal eine Zauberin. (4) die Zauberin konnte sehr gut zaubern. (6) hat einen langen Mantel an. (8) hatte sie auf der Kopf an. (10) und musste immer der Eimer tragen, (13) Micky musste dort von der Brunen bis zum Schloss tragen. (16) Der Micky war mit den Eimern in Schloss. (19) Es waren so viele Farben. (40) Der Besen machte den Eimer voll. (42) Micky war so glücklich, (49) Das Wasser von den Gefäß war viel zu viel. (50) Es lief von den Gefäß herunter. (55) Es sah wie Schwimmpool aus. (60) Micky wurde so sauer. (67) Es waren tausende Besen. (69) Es waren noch mehr Wasser als vorher. (73) Aber es ist immer noch zu viel. (83) Das Wasser ging spurlos weg. (85) Sie guckte ihn ärgerlich an. (92) Die Zauberin schaute immer noch böse an.

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
INV	<p>(6) An einem Wasserloch angelte Momo</p> <p>(8) Und an der Haken tat Momo ein Wasserpflanzen</p> <p>(11) Am Boden sind kalten Eis.</p> <p>(13) Plötzlich kam das Seehund.</p> <p>(16) Dann nam das Seehund das Fisch</p> <p>(29) Andere Seite schwimmt das Seehund.</p> <p>(31) Vorn am Schnur ist Wasserpflanzen.</p> <p>(40) Aber leider hat er nicht geschafft.</p> <p>(43) Plötzlich verletzt er sein Arm</p>	<p>(4) und da waren 6 süßen kleinen Babys Schäfe.</p> <p>(15) Danach wollte der Storch den Sack hinein schauen,</p> <p>(17) Aber es war keinen Schafen übrig.</p> <p>(22-23) Während der Storch den Buch anschaut, geht die Löwe zu die Mutter.</p> <p>(32) Deshalb ist er geflogen</p> <p>(33) Am nächsten Tag spielen die kleinen süßen Babys Schafen.</p> <p>(40) Am nächsten Tag spielten die kleine Schafen wie kämpfen</p> <p>(44) doch hat er verloren</p> <p>(48) Ganz später wurde er ganz größere Löwe</p> <p>(49) und kräftig sah er aus.</p> <p>(56) Auf einmal jeugt der Wolf.</p> <p>(67) Auf einmal war er ganz sauer</p>	<p>(11) die Eimern waren Wasser drin.</p> <p>(14) In großen Schloss war ein große Gefäß</p> <p>(15) musste er Wasser reintun.</p> <p>(17) Danach blickte Micky,</p> <p>(20) Mit offenden Mund blieb er stehen.</p> <p>(23) Mit langsamerde Schritte ging sie ins Bett.</p> <p>(29) So viele Farben war der Besen.</p> <p>(31) Plötzlich kam Besen zu Micky.</p> <p>(32) Glücklich sang er.</p> <p>(35) Auf einmal hatte der Besen zwei Arme.</p> <p>(37-38) Als der Besen den Eimer trag, zeigt Micky ihn</p> <p>(44) deshalb sang er</p> <p>(47-48) Als er hin und her ging, schlief Micky ein.</p> <p>(51) Das Boden war ganz viel Wasser.</p> <p>(61) Deshalb nahm er Axt</p> <p>(65) Traurig ging Micky weg.</p> <p>(66) Aus den Holz Teile wurde von einer Besen.</p> <p>(74) Danach gab es einen großen Strudel.</p> <p>(87-88) Als er sie den Hut gab, machte Micky den Spitze von den Hut richtig, wie der Hut vorher,</p> <p>(97) Zum Schluss nahm er Eimern</p> <p>(99-100) Als er schlich, schlug die Zauberin den Besen,</p>

	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7
VEND	<p>(17) (als der Momo Fisch gefunden hast).</p> <p>(26) ... was das Seehund machte.</p> <p>(39) ... damit er in das Wasser kommt.</p> <p>(53) weil er erste Mal große Fisch gesehen habe!</p>	<p>(9) dass die Babys Schafe zu sie kommen</p> <p>(10) obwohl sie nicht zu die Mutter kommen</p> <p>(12-13) und die Mutter die vorn steht weint,</p> <p>(14) weil die Babys nicht zu sie kommen.</p> <p>(16) weil vielleicht ist ja übrigen Schafen drinnen.</p> <p>(19) weil die Löwe passt nicht zu den Schafen</p> <p>(20-22) ... der Storch schaut den Buch zu wo der Löwe gehört.</p> <p>(22) Während der Storch den Buch anschaut,</p> <p>(23-24) ... zu die Mutter (die geweint hat)</p> <p>(27) weil der Löwe eigentlich in Afrika gehört</p> <p>(29) Während die beiden kuscheln.</p> <p>(54) weil er Nass ist.</p>	<p>(7) Ein Hut, die mit Sternen und Mond drauf sind,</p> <p>(18) dass die Zauberin zauberte.</p> <p>(30) als Micky zauberte.</p> <p>(34) wie man den Eimer trägt.</p> <p>(37) Als der Besen den Eimern trag,</p> <p>(39) wo der Brunnen ist.</p> <p>(41) dass der Besen auch konnte,</p> <p>(47) Als er hin und her ging,</p> <p>(79) dass der Wasser wegging.</p> <p>(87) Als er sie den Hut gab,</p> <p>(89) als Micky ihn nicht genommen hat,</p> <p>(91) weil der Spitze von den Hut war gekippt.</p> <p>(95) dass der Zauberin den Besen haben will.</p> <p>(99) Als er schlich,</p>

	Klasse 8	Klasse 9
SEP ohne Distanz- stellung	- - -	(15) Die fünf Personen wollten wissen
SEP mit Distanz- stellung	(4) und willst wieder anschalten, (10) Du willst deinen Sohn anrufen? (47) Du kannst die Kalender durch Organizer gucken, (51) und du sollst doch den unter deine Kissen stellen, (65) Aber du kannst das gebrauchen, (69) und kann es gut umgehen.	(8) Die Platte ist nicht festgestellt (9) sondern es ist eine Balance Platte. (24) Die anderen mussten wegen ihn mehr daranarbeiten zu gehen

	Klasse 8	Klasse 9
INV	<p>(3-5) Wenn du das Handy ausgeschaltet hast (...) musst du den PIN eingeben.</p> <p>(7) Dann kann die Fremde Leute dein Handy nicht benutzen,</p> <p>(9) Also, sag niemals die Fremde deinen PIN!</p> <p>(11) Dann musst du auf der linken Seite das Symbol Telefon drücken.</p> <p>(14-15) Wenn du mit telefonieren fertig bist, musst du schon schnell auf der rechten Seite das Symbol „Telefon!“ drücken,</p> <p>(17) Oben Rechts des Bildschirm siehst du die Stärke des Empfangssignal</p> <p>(20) dann heißt es,</p> <p>(23) Oben links des Bildschirm siehst du den Akku-Ladezustand.</p> <p>(25-26) wenn die Akku-Ladezustand immer kleiner wird, musst du den Akku-Ladekabel benutzen,</p> <p>(28) Sonst kannst du den Handy nicht benutzen.</p> <p>(30) dann stehst du Telefonbuch</p> <p>(31) da kannst du schauen</p> <p>(34-55) Wenn du deiner gehörlose Enkeln etwas sagen willst, musst du sie einen SMS schreiben,</p> <p>(38-39) Wenn du SMS empfangen hast, klickst du einfach in der Mitte.</p> <p>(40) Danach kannst du die Antwort von deiner gehörlose Enkeln zeigen,</p> <p>(41) kannst du Foto machen durch Menü-Taste,</p> <p>(42) siehst du den Symbol „Foto“,</p> <p>(43) klickst du das dann</p> <p>(44) klickst du ganz langsam in der Mitte</p> <p>(45-46) Wenn du schnell machst, ist die Bild verschwommen</p> <p>(49-50) Falls deine Wecker kaputt ist, kannst du durch Menü-Tasten Alarm einstellen</p> <p>(54-55) Wenn du deine Handy sperren willst, kannst du Tastensperre machen.</p>	<p>(1) Auf einer viereckigen Platte, die in der Luft steht, stehen fünf Personen</p> <p>(11-12) wenn man sich bewegt bzw. geht, balanciert das Platte.</p> <p>(13) Bei dieser Situation ist das Teamwork ganz wichtig,</p> <p>(14) denn ohne Teamwork wird jemand aus der Platte hinfallen.</p> <p>(17) Am Anfang hatten die das Teamwork,</p> <p>(31) Gegenüber, an der rechten Rand stand diese Person</p> <p>(33) denn sonst wird das Platte balanciert</p> <p>(35) Mit dem Teamwork würde das nicht passieren.</p>

	Klasse 8	Klasse 9
VEND	<p>(3) Wenn du das Handy ausgeschaltet hast</p> <p>(6) Falls du dein Handy beim Ubahn verloren hast.</p> <p>(8) weil du deine eigene PIN weißt.</p> <p>(13) damit du ihn hören kannst.</p> <p>(14) Wenn du mit telefonieren fertig bist,</p> <p>(16) damit die Rechnung nicht zu hoch wird.</p> <p>(17-18) siehst du ... die Stärke des Empfangssignal immer kleiner wird.</p> <p>(19) Wenn die Stärke des Empfangssignals immer kleiner wird,</p> <p>(21-22) das du auf den schlechten Empfangssignal stehst und deshalb nicht anrufen kannst.</p> <p>(25) wenn die Akku-Ladezustand immer kleiner wird,</p> <p>(27) damit es dann nicht ganz Akku leer ist.</p> <p>(31-32) da kannst du schauen wie viele Freunde du hast</p> <p>(33) und mit wem du befreundet bist.</p> <p>(34) Wenn du deiner gehörlose Enkeln etwas sagen willst,</p> <p>(36) weil sie sonst beim telefonieren nichts versteht.</p> <p>(38) wenn du SMS empfangen hast</p> <p>(45) Wenn du schnell machst,</p> <p>(49) Falls deine Wecker kaputt ist,</p> <p>(52) damit du hören kanst</p> <p>(53) wenn er klingelt</p> <p>(54) Wenn du deine Handy sperren willst,</p> <p>(58) Wenn du zwei verschiedenen Nützter hast,</p> <p>(59-60) und du weißt nicht; welche deine Enkeln haben will.</p> <p>(61-62) ... von zwei Bilder, inden du sie fotografiert hast,</p> <p>(66) wenn du wirklich brauchst!</p>	<p>(1-3) Auf einer viereckigen Platte, die in der Luft steht, stehen fünf Personen, die jedoch alle gleich aussehen.</p> <p>(4-5) ... eine Kiste, die Musik macht</p> <p>(6-7) ... keiner weißt, was es drinnen ist.</p> <p>(11) ... wenn man sich bewegt bzw. geht,</p> <p>(15-16) ... wollten wissen, was in der Kiste ist.</p> <p>(18) ... sodass jeder an der Kiste drankommen kann</p> <p>(20) sodass keiner hinfallen muss.</p> <p>(22) ... bis einer das Kiste nur für sich haben wollte.</p> <p>(24-26) ... zu gehen, ohne dass der Platte so schräg ist, sodass alle hinfallen.</p> <p>(27) Der Person, der die Kiste nur für sich haben wollte,</p> <p>(29) sodass er am Schluss mit der Kiste allein auf der Platte ist.</p>

Anhang B

Daten und Ergebnisse zur Erwerbshierarchie der Morphosyntax (Plural und Subjekt/ Verb-Kongruenz (SVK))

B1 ALISA	286
B1.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz	286
B1.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	287
B2 ALEA	288
B2.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz	288
B2.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	289
B3 LEON	290
B3.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz	290
B3.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	291
B4 OSKAR	292
B4.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz	292
B4.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	293
B5 ROBERT	294
B5.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz	294
B5.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	295
B6 RUTH	296
B6.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz	296
B6.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz	297
B7 Implikative Erwerbshierarchie für die Morphosyntax im Zweitspracherwerb Deutsch der gehörlosen Schüler	298

Anhang B: Daten und Ergebnisse zur Erwerbshierarchie der Morphosyntax (Plural und Subjekt/ Verb-Kongruenz (SVK))

Die in der *Processability Theory* (Pienemann 2002, 13) angenommene implikative Erwerbshierarchie der Morphosyntax gliedert sich wie folgt:

1. Invariante Formen/ lexikalische Morpheme
2. Pluralmarkierung am Nomen
3. Pluralkongruenzmarkierung in der Nominalphrase
4. Kongruenzmarkierung zwischen Nominal- und Verbalphrase (SVK)

Für die Erwerbsphasen 1 – 3 sind die von den Schülern realisierten morphosyntaktischen Strukturen angeführt.

Für die Erwerbsphase der Subjekt/Verb-Kongruenz sind folgende Zahlenwerte angegeben:

-> Anzahl der Häufigkeit des Auftretens einer Struktur / Anzahl der obligatorischen Kontexte für SVK im Sg/ Pl bei Kopula- und lexikalischen Verben

-> Anzahl der unterschiedlichen Verben und Subjekte, um die Variabilität zu prüfen und „*Chunks*“ zu erkennen

Erwerbskriterien:

Morphosyntax: Für den Erwerb der Kategorie Plural, muss in mindestens 5 obligatorischen Kontexten an unterschiedlichen Nomen distinktiv Plural markiert sein. Die Endung muss zielsprachlich nicht korrekt sein.

Für den Erwerb der Subjekt/ Verb-Kongruenz gilt, dass die morphologischen Endungen distinktiv eine Personalform markieren müssen. Es kann auch eine Default-Struktur sein. Wird eine Personalform öfter als fünf Mal mit unterschiedlichen Subjekten und Verben mit der gleichen Endung markiert, kann diese als erworbene Kategorie gewertet werden.

Bei weniger als fünf produzierten Strukturen kann ein Erwerb nicht beurteilt werden. Die Gründe hierfür können sein, dass textbedingt zu wenige Kontexte vorhanden sind oder dass sie aufgrund von Unsicherheiten von den Lernenden vermieden werden.

Anhang B1: ALISA

B1.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz - Alisa

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
1. invariante Formen	(52) EislochØ				
2. Plural-markierung am Nomen	(8) Fischen	(5) Bäume (49, 59, 71, 72, 80) Schafe (58) Motane (6) Federn (9) Schafen (12, 13) Kinder (46) beide (63) Zähne	(7) Eimer (20) Stufen (28) armen (39, 41, 83) Hände (40) Stunden (59, 60) Teile (61, 65) Besen	(32) Nummer (32) Freunde (49) Termin (46) fragen (Nom)	(2, 4, 9, 13, 19, 32) Männer
3. Plural-Kongruenz in NP	/	(5) zwei Bäume (49) alle kleine Schafe (58) ein paar Motane (6) paar Federn (9) vieles kleine babys Schafen (12, 13) die Kinder (46) die beide (59) alle die Schafe (63) Schärfe und Spitze Zähne und gelbe auge. (71) andere Schafe (72, 80) alle andere Schafe	(20) ein paar Stufen (28) zwei armen (39) mit seinen Hände (40) ein paar Stunden (41) seine Hände (59) der kaputte Teile (60) Jeder einige Teile (61) über hunderte Stücke Besen (65) hunderte Besen (83) seine Hände	(32) alle Nummer (32) deine Freunde (49) alle deine Termin	(2, 4) der fünft Männer (9, 13) Alle Männer (19) Alle anderen Männer (32) die andere Männer

B1.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz - Alisa

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
4. Kongruenz zwischen NP und VP	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 5/5 lex. Verben: 3. P. Sg -> 31/53 Anzahl lex. Verben: 25 25 Sg. Anzahl Subjekte: 3 3 Sg.: Seehund, Pingu, sie (Sg.)</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: -te, -e, -t, -Ø, Infinitiv</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 12/ 13 3. P. Pl. -> 3/ 5 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 33/52 3. P. Pl. -> 8/11 Anzahl lex. Verben: 31 27 Sg. 4 Pl. Anzahl Subjekte: 14 9 Sg.: Storch, er, es, Mutter sie, die, Kind, Löwe, Wölf 5 Pl.: Federn, Kinder, sie, Schafe, alle</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: -te, -t, -Ø, Infinitiv</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 9/9 3. P. Pl. -> 0/2 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 62/ 74 3. P. Pl. -> 2/ 4 Anzahl lex. Verben: 44 39 Sg. 5 Pl. Anzahl Subjekte: 14 11 Sg.: es, Rauch, er, Micky, Zauber, Hut, Zauberlehrlung, Schmetterling, Besen, Wasser, Sprudel 3 Pl.: Wasser, Teile, Besen</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg.</p> <p>SVK-Erwerb in 3.P. Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 1/2 2. P. Sg. -> 1/1 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 1/1 2. P. Sg. -> 32/32 1. P. Sg. -> 1/1 3. P. Pl. -> 0/0 Anzahl lex. Verben: 17 Sg. 17 Anzahl Subjekte: 11 11 Sg.: Oma, sie, ich, Handy, du, Klander, Geheimnummer, Telefon, Akku, Empfang, Schlüssel</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: differenziert in 3 Personalformen + Imperativ</p> <p>SVK-Erwerb in 2.P. Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 6/6 3. P. Pl. -> 2/2 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 28/ 28 3. P. Pl. -> 15/ 16 Anzahl lex. Verben: 21 14 Sg. 7 Pl. Anzahl Subjekte: 15 12 Sg.: es, Truhe, er, Musikbox, der, Film, Platte, Geduld, einer, Geduld, einer, Zusammenhalten, „egoistisch“, Mann 3 Pl.: Männer, sie, alle</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: regelgeleitet Perfekt, Pl.perfekt, Prät. auch mit unregelm. Formen im Sg. u. Pl.</p> <p>SVK-Erwerb in 3.P. Pl.</p>
Wortstellungs-phase	INV	VEND			

Anhang B2: ALEA

B2.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz - Alea

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
1. invariante Formen		/	/	/	/
2. Plural-markierung am Nomen		(6) Schafen (4) Schafsbabys (25) Jahre	(47) Schritten (5, 11) Eimer (45) Teilen (45, 50) Besen (49) Augen (52) Raume	(35) Nachrichten (43) Fotos (48) fragen (Pl.)	(2) Männer
3. Plural-Kongruenz in NP		(4) die Schafsbabys (19) andere Schafsbaby (30) anderen Schafe	(5) zwei volle Eimer (11) die Eimer (45) aus kleinen Teilen, viele Besen (49) seine Augen (50) viele lebendige Besen (52) die Raume	/	(28, 37) die restliche(n) Männer (46) die Beiden

B2.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz - Alea

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
4. Kongruenz zwischen NP und VP		<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 8/8 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 20/20 3. P. Pl. -> 6/7 Anzahl lex. Verben: 16 11 Sg./ 5 Pl. Anzahl Subjekte: 12 9 Sg.: Löwenbaby, Wolf, Vogel, Baby, Löwe, er, Schaf, sie, Mutter 3 Pl.: Schafsbabys, alle, Schafen</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Präteritum im Sg., Infinitiv im Pl.?</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 9/9 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 52/62 3. P. Pl. -> 1/1 Anzahl lex. Verben: 27 26 Sg./ 1 Pl. Anzahl Subjekte: 7 5 Sg.: Zauberlehring, er, es, Leher, Besen (Sg), 2 Pl.: Raume, Besen</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präsens und Präteritum im Sg. -> Übergeneralisierung von Pluralformen im Präteritum</p> <p>SVK-Erwerb in 3.P. Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 4/4 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 2. P. Sg. -> 21/ 21 3. P. Sg. -> 8/8 Pl. -> 0/0 Imperativ: 7/7 Anzahl lex. Verben: 18 18 Sg./ 0 Pl. Anzahl Subjekte: 9 9 Sg.: Großtante, PIN*, PUK, du, eine, Akku, es, Symbol, die</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: differenziert in 2./3. P. Sg., Imperativ</p> <p>SVK-Erwerb in 2.P. Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 8/8 3. P. Pl. -> 1/2 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 35/36 3. P. Pl. -> 6/10 Anzahl lex. Verben: 29 24 Sg./ 5 Pl. Anzahl Subjekte: 18 13 Sg.: Film, Teamarbeit, es, Mann, man, der, er, Truhe, einer, Musik, Musikbox, Balance, Eine 5 Pl.: 4(5) Männer, die, alle, die Beiden, Sie</p> <p>Morph. Endung bei Verben: Präsens und Präteritum im Sg. und Pl. SVK-Erwerb in 3.P. Pl.</p>
Wortstellungsphase		INV		VEND	

Anhang B3: LEON

B3.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz - Leon

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
1. invariante Formen	(5, 6, 8, 11) EislochØ (13, 16, 49) Fischer	/	/	/	15x alle + Infinitiv
2. Plural-markierung am Nomen	(20, 26, 27, 43) Algen	(2) Schafen (10, 41, 58, 59, 78) Lämmer (24, 25, 29, 30, 80) Lammer (59) Baumen	(60, 61) der Besen (Pl.) (25) ärme und Hände (56) Personen	(12, 21) Zahlen (11, 36) Freunde	(9, 53, 57) Männer (45) Manner (1, 34) Personen
3. Plural-Kongruenz in NP	(16) drei kleine Fischer	(24) die Lammer	(56) viele Personen	(11) deinen Freunde (36) deinØ Freunde	(15) keine Haare (16) lange Fingern

B3.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz - Leon

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
4. Kongruenz zwischen NP und VP	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 2/2 Pl. -> 0/0</p> <p>lex. Verben: 3. P. Sg. -> 26/38 Pl. -> 0/0</p> <p>Anzahl lex. Verben: 21 21 Sg./ 0 Pl.</p> <p>Anzahl Subjekte: 6 6 Sg.: Robbe(n), Pingu, er, Angel, Eisloch, Eisschild 0 Pl.</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: -t/ Infinitiv</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 7/7 Pl. -> 0/0</p> <p>lex. Verben: 3. P. Sg. -> 57/60 3. P. Pl. -> 9/10</p> <p>Anzahl lex. Verben: 40 31 Sg./ 9 Pl.</p> <p>Anzahl Subjekte: 10 8 Sg.: Lambert, er, sie, Storch, Schafmutter, Storch, Lamm, Wolf 2 Pl.: Schafen, Lämmer</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: -t/ Infinitiv</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 7/7 Pl. -> 1/1</p> <p>lex. Verben: 3. P. Sg. -> 55/60 3. P. Pl. -> 3/3</p> <p>Anzahl lex. Verben: 28 27 Sg./ 1 Pl.</p> <p>Anzahl Subjekte: 7 7 Sg.: Besen, Buch, Zauberlehrling, er, Zaubermann, es, Micky 0 Pl.</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg.</p> <p>SVK-Erwerb in 3. P. Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 8/8 Pl. -> 0/0</p> <p>lex. Verben: 2. P. Sg. -> 23/26 3. P. Sg. -> 6/9</p> <p>Imperativ -> 5/5 3. P. Pl. -> 1/1</p> <p>Anzahl lex. Verben: 19 17 Sg./ 2 Pl.</p> <p>Anzahl Subjekte: 12 11 Sg.: Frau, du, PIN*, Symbol, Farbe, Empfangssignal*, Akkuleer, Akku-Ladezustand*, Telefonnummer, Foto, Tastensperre* 1 Pl.: Freunde</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: differenziert in 2 Personalformen + Imperativ</p> <p>SVK-Erwerb in 2.P.Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 4/5 Pl. -> 1/4</p> <p>lex. Verben: 3. P. Sg. -> 23/28 3. P. Pl. -> 22/23</p> <p>Anzahl lex. Verben: 21 12 Sg./ 9 Pl.</p> <p>Anzahl Subjekte: 10 7 Sg.: Balance, Boden, Mann, Musikbox, Einer, er, es 3 Pl.: Personen, (15x) alle, Männer</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg. und Pl.</p> <p>SVK-Erwerb in 3. P. Pl.?</p>
Wortstellungsphase	SVO	ADV/SEP	SEP	SEP	INV

Anhang B4: OSKAR

B4.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz - Oskar

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
1. invariante Formen	/	/	(39) Bese	/	(7, 8) Stoffmantel
2. Plural-markierung am Nomen	(4) Wasserlöcher (5) Fischen (3, 10, 12, 17) Algen (19) Freunde	(2, 15) Bergen (5) Schafmütter (43) Jahre (52) Schafe (30, 33, 37) Lämmchen (Pl.)	(8) den Zaubereien (9, 39) zwei Eimer (39) tausend Bese (41) Wasserstrudeln	(11) Symbolen (16, 17) Freund/innen (21) Termine	(7, 8) schwarze Stoffmantel (18) Stoffmanteln
3. Plural-Kongruenz in NP	(3) mit Eimer voller Algen (4) zwei Wasserlöcher (5) nach den Fischen (10) viel Algen (14) beide Wasserlöcher (17) alle Algen	(2) durch die großen Bergen (5) den jeden Schafmütter (15) in die Schweizer Bergen (30) mit vielen Lämmchen (43) Paar Jahre (52) Alle Schafe	(25) seine Finger	(11) Die 3-eckige Symbolen (16) von ihre Freund/innen (17) eine ihre Freund/innen	(2) von den Menschen (4) kahles Köpfe (18) aus ihre Stoffmanteln (24) die restige 4 Männer

B4.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz - Oskar

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
4. Kongruenz zwischen NP und VP	Kopula: 3. P. Sg. -> 3/3 Pl. -> 1/1 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 14/14 Pl. -> 0/0 Anzahl lex. Verben: 10 10 Sg./ 0 Pl. Anzahl Subjekte: 5 4 Sg.: Robbe, Pingu, es, er 1 Pl.: sie -> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Perfekt, Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg.	Kopula: 3. P. Sg. -> 7/7 Pl. -> 1/2 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 40/40 3. P. Pl. -> 2/3 Anzahl lex. Verben: 32 28 Sg./ 4 Pl. Anzahl Subjekte: 10 8 Sg.: Storch, er, sie, Schaf, Fehler, Schafmutter, Lambert, Wolf 2 Pl.: anderen, alle -> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Perfekt, regelgeleitet Präteritum im Sg. SVK-Erwerb in 3.P. Sg.	Kopula: 3. P. Sg. -> 9/9 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 28/28 3. P. Pl. -> 0/2 Anzahl lex. Verben: 21 19 Sg./ 2 Pl. Anzahl Subjekte: 9 8 Sg.: er, es, Micky, Zauberlehrling, Zauberer, Bese (Sg), Kerker, Brunne 1 Pl.: 1000 Bese -> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Perfekt, regelgeleitet Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg.	Kopula: 3. P. Sg. -> 4/4 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 1. P. Sg. -> 1/1 3. P. Sg. -> 19/19 Pl. -> 1/1 Anzahl lex. Verben: 10 9 Sg./ 1 Pl. Anzahl Subjekte: 9 9 Sg.: Oma, sie, Symbol, es, Handy, Vorteil, man, ich 1 Pl.: Symbolen -> Morph. Endung bei Verben: (fast) nur 3. P. Sg. Präsens, keine 2. P. Sg./ Imperativ	Kopula: 3. P. Sg. -> 4/5 Pl. -> 4/4 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 21/22 3. P. Pl. -> 11/11 Anzahl lex. Verben: 28 17 Sg./ 11 Pl. Anzahl Subjekte: 19 12 Sg.: Platte, jeder, Phantom-Mann, einer, er, Herausfischer, Mel- die, Gruppe, Egoist, Vorletzte, Musikbox, Gleichgewicht 7 Pl.: Männer, Augen, sie, Phantom- Menschen, Hosen, Schuhe, alle -> Morph. Endung bei Verben: regelgeleitet Präteritum auch unre- gelm. Formen Sg./Pl. SVK-Erwerb in 3.P. Pl.
Wortstellungs- phase	INV	VEND			

Anhang B5: ROBERT

B5.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz - Robert

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
1. invariante Formen		(9) Tiere (10) TierØ	(53) Bese (54) Besen (54, 57) mit dem Eimer (Sg./Pl.)	(8) Termie	/
2. Plural-markierung am Nomen		(9, 13) Tiere (10) TierØ	(29) zwei Areme (53, 54) Bese/ Besen	(31) Kontakte	(im ganzen Text) Mann/ Männer (6, 7) Angeln (8) Minute
3. Plural-Kongruenz in NP		(9, 13) viele kleine Tiere (10) Viele kleine TierØ	/	(31) Meine Kontakte	(1) die fünf Männer (6) dem Angeln (8) Ein paare Minute (15, 24) Andere Männer ... die streitende Männer (26) Ein paare Männer (29) Alle Männer

B5.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz - Oskar

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
4. Kongruenz zwischen NP und VP		<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 17/17 Pl. -> 1/2 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 15/31 3. P. Pl. -> 11/12 Anzahl lex. Verben: 25 17 Sg./ 8 Pl. Anzahl Subjekte: 9 7 Sg.: Lambert, er, sie, Vogel, Tiere, Löwe, Wolf 3 Pl.: er + große Tier, alle, beide</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: -t für Sg./ Infinitiv für Pl., viele pronominale Kopulaverbindung-en</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 13/13 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 44/52 3. P. Pl. -> 0/1 Anzahl lex. Verben: 32 31 Sg./ 1 Pl. Anzahl Subjekte: 7 7 Sg.: es, er, Micky, Zauberlehrling, Zauberer, Rausch, Hochwasser, ich, du 0 Pl.</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: -te, -Ø, viele pronominale Kopulaverbindungen</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 1/1 Pl. -> 1/1 lex. Verben: 1. P. Sg. -> 19/23 3. P. Sg. -> 4/5 Imperativ -> 5/5 3. P. Pl. -> 1/1 Anzahl lex. Verben: 15 15 Sg./ 0 Pl. Anzahl Subjekte: 6 5 Sg.: Frau, ich, er, Freund, sie 1 Pl.: sie</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: 1./ 3. P. Sg. differenziert (-t/-e), 2. P. Sg. fehlt</p> <p>SVK-Erwerb in 1.P.Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 4/4 Pl. -> 1/1 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 24/24 3. P. Pl. -> 10/23 Anzahl lex. Verben: 22 15 Sg./ 7 Pl. Anzahl Subjekte: 8 5 Sg.: Mann, Musik-Box, es, er, Platte, 3 Pl.: sie, Männer, Mann und Mann</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präteritum und Präsens</p> <p>SVK-Erwerb in 3.P. Sg.?</p>
Wort-stellungs-phase		SVO	SEP	SEP	INV

Anhang B6: RUTH

B6.1 Analysiertes Datenmaterial zum Erwerb des Plural und der Plural-Kongruenz - Ruth

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
1. invariante Formen	(8, 15, 30) ein/ das Wasserpflanzen	/	/	/	/
2. Plural-markierung am Nomen	(10) Wasserlöchern	(3) Schafenhof (6) Babys (10) Schafe (53) einer von denen (12) Müttern (17, 18, 21, 45, 74) Schafen	(36) Arme (101) Eimern (Akk) (66) Holz-Teile (69) Besen	(9) Fremde (32) Freunde (34, 40, 60, 63) Enkeln (48) Termine (58) Nützter	(15) Personen
3. Plural-Kongruenz in NP	(11) kalten Eis	(5) 6 süßen kleinen Babys Schäfe (6) Alle kleinen süßen Babys (10) die Babys Schafe (12) zu anderen Müttern (17) übrigen Schafen (18) keinen Schafen (21, 37, 74) zu den (anderen) Schafen (45) mit dem Schafen	(17) mit den Eimern (38) den Eimern (Akk) (66) viele Holz-Teile (69) tausende Besen (70) alle Besen (70) der Eimern	(9) die Fremde (32) wie viele Freunde (34, 40) deiner gehörlose Enkeln (Dat) (48) deinen Termine (58) zwei verschiedenen Nützter (60, 63) deine Enkeln	(15) die fünf Personen (24, 29) die anderen

B6.2 Distributionsanalyse zur Entwicklung der Subjekt/ Verb-Kongruenz - Ruth

Phasen der Erwerbs-hierarchie	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9
4. Kongruenz zwischen NP und VP	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 8/9 3. P. Pl. -> 1/1 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 40/44 Pl. -> 0/0 Anzahl lex. Verben: 28 26 Sg./ 2 Pl. Anzahl Subjekte: 9 7 Sg.: Pingu, es, der, Momo, Seehund, Fisch, Wasserpflanzen 2 Pl.: Eis, Wasserlöchern</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Perfekt, Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 7/7 3. P. Pl. -> 2/2 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 46/46 3. P. Pl. -> 14/14 Anzahl lex. Verben: 45 37 Sg./ 8 Pl. Anzahl Subjekte: 11 6 Sg.: Storch, Mutter, es, Löwe, er, Wolf 5 Pl.: Schäfe, Babys, Schafe(n), sie, die beiden</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Perfekt, Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg. Pl. hochfrequente Verben im Infinitiv</p> <p>SVK-Erwerb in 3. P. Sg. SVK-Erwerb in 3. P. Pl.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 16/16 3. P. Pl. -> 5/5 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 73/74 3. P. Pl. -> 1/3 Anzahl lex. Verben: 21 19 Sg./ 2 Pl. Anzahl Subjekte: 14 11 Sg.: er, es, Micky, Zauberin, Besen, sie, Wasser, Hut, Boden, Brunnen, Gefäß 3 Pl.: Holz-Teile, Besen, Farben</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Perfekt, Präteritum auch mit unregelm. Formen im Sg.</p>	<p>Kopula: 2. P. Sg. -> 1/1 3. P. Sg. -> 7/7 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 1. P. Sg. -> 1/1 2. P. Sg. -> 36/38 3. P. Sg. -> 15/15 Imperativ -> 2 3. P. Pl. -> 0/3 Anzahl lex. Verben: 21 18 Sg./ 3 Pl. Anzahl Subjekte: 13 10 Sg.: du, ich, das, Wecker, er, Frau, sie, Rechnung, Akku-Ladezustand*, Akku 3 Pl.: sie, Enkeln, Leute -> Morph. Endung bei Verben: 1., 2., 3. P. Sg., Imperativ im Präsens, textbedingt fast nur Modalverben.</p> <p>SVK-Erwerb in 2.P.Sg.</p>	<p>Kopula: 3. P. Sg. -> 10/10 Pl. -> 0/0 lex. Verben: 3. P. Sg. -> 20/20 3. P. Pl. -> 8/8 Anzahl lex. Verben: 20 13 Sg./ 7 Pl. Anzahl Subjekte: 19 15 Sg.: es, die, keiner, Platte, man, das, Teamwork, jemand, was, jeder, einer, er, Person, der, Kiste 4 Pl.: Personen, die, die anderen, alle</p> <p>-> Morph. Endung bei Verben: Präsens, Präteritum im Sg. und Pl.</p>
Wortstellungsphase	INV	VEND			

Anhang B7: Implikative Erwerbshierarchie für die Morphosyntax im Zweitspracherwerb Deutsch der gehörlosen Schüler

4. Kongruenz zwischen NP und VP	Sg	Pl	Sg	Pl	Sg	Pl	Sg	Pl	Sg	Pl	Sg	Pl
	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
3. Plural-Kongruenz in NP	+		+		(-)		+		+		+	
2. Pluralmarkierung am Nomen	+		+		(-)		+		(-)		+	
1. Invariante Formen	(+))		(+))		(-)		(+))		+		(+))	
	Alisa		Alea		Leon		Oskar		Robert		Ruth	

(+) keine Angabe möglich, da grammatische Entwicklung schon zu weit fortgeschritten

(-) keine Angabe möglich, da Daten nicht ausreichend im Text vorhanden bzw. die Struktur möglicherweise vermieden wurde

- nicht erworben

+ erworben

Anhang C

Analysierte Daten zum Erwerb des Verbalkasus

C1 ALISA	300
C1.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben	300
C1.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben	304
C2 ALEA	305
C2.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben	305
C2.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben	307
C3 LEON	308
C3.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben	308
C3.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben	311
C4 OSKAR	312
C4.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben	312
C4.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben	313
C5 ROBERT	314
C5.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben	316
C5.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben	318
C6 RUTH	319
C6.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben	319
C6.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben	322

Anhang C1: ALISA

C1.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	7 Und Pingu hat Eimer. 18 sie nehme hakel 32 Pingu will Seehund angriffen 38 Und Pingu hatten Idee. 43 Und Pingu machte ein Eisloch zu. 44 Und Pingu zieht Wolleangel weiter. 51 Pingu hat auch schlechte gewissen.	Name- NOM+ Name- Name- Name- Name- Name-	- - Name- - NOM/AKK* - NOM/AKK-
6	9 und es gibt vieles kleine babys Schafen. 18 Nur eine Mutter des Schafe habe kein Kind bekommt. 21 Der Stroch sieht ein Kind 35 Oh er muss ihn suchen... 40 Der Strch habe die kleine Löwe gefunden 59 aber alle die Schafe ärgern immer noch ihn der Löwe. 63 und er habe Schärfe und Spitze Zähne und gelbe auge. 65 Er schleißén sein Auge ganz fest. 68 Der Löwe öffnet sein auge 77 Der Wölfe lauf die Mutter hinter. 80/81 Alle andere Schafe war sehr froh tragt auf Löwe.	NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM	- NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* AKK+ - NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* -

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(0)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
7	17 Micks folgte ihn, 27 Micky befieht ihn, 30 Micky führte ihn zum Brunnen 45 Er sah den Besen, 47/48 Er lief schnell zu den Besen und versuchte ihn zu stoppen. 51 er versuchte es mehrmals ihn zu stoppen. 53 Er nahmte ihn 79 Er suchte den Rezept, 83 Er hobt seine Hände 88 Zauber nahm schnelle seine Hut. 90 Der Zauber hatte böse Auge, 92 Micky nahm den Eimer 94 Zauber schlägt den Micky popo.	Name- Name- Name- NOM NOM NOM NOM NOM NOM - NOM Name- -	AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* NOM- AKK+ AKK+
8	2 Meine Oma hat vor kurzem einen neuen Handy bekommen,	NOM	AKK+
9	9 Alle Männer haben eine Stab 10 und sie haben es hochgezogen 18 Der Mann zog es heraus. 29 und der hatte es gefunden	NOM NOM NOM NOM	NOM/AKK* - - -

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	3 Also suchte Pingu eine Eisloch. 4 Da hat Pingu ein Eisloch gefunden. 9 Dann werfen Pingu hake 13 schaute Pingu sofort hake 17 Plötzlich sah Seehund eine Futter vom hake. 24 Dann holte Pingu das hake heraus. 29 Dann sehe Pingu seehund, 37 und deshalb können Pingu nicht Seehund fangen. 45 dann machte Pingu die zweiter Eisloch zu. 48 plötzlich hat Pingu Seehund erschrecken. 53 Also lass die beide Eisloch auf. 30 dass Seehund seine Fütter essen.	Name- Name- Name- Name- Name- Name- Name- Name- Name- NOM/AKK* NOM+	NOM/AKK* NOM/AKK* - - NOM/AKK* NOM/AKK* Name- Name- NOM/AKK* Name- - NOM/AKK*
6	8 jetzt öffnet er den 30 deshalb hatte der Storch sein Notziern 41 dann nimmt er ihn einfach weg 42 und wickeln er ihn aufs Sack 71 dann ruft er andere Schafe 74 Dann sucht er der Wölfe. 79 dann schubste er Wölft auf Tal. 26 Deshalb schubst er Kind. 29 weil er ein baby des Löwe oh er habe es falsch geliefert 38 dass er eine Mutter gefunden habe	NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+	AKK+ NOM/ AKK* AKK+ AKK+ NOM/AKK* NOM- - - NOM/AKK* NOM/AKK*

7	<p>8 Doch sah er der Zauber, 7 weil er zwei eimer mit voller Wasser gingen musste. 52 Plötzlich sah er eine rießige Axt. 63 also öffnete er den Tür 76 doch saugte den Sprudel ihn. 78 Plötzlich sah er den Zauberbuch.</p> <p>28 dass er zwei armen bekommen. 37 als er den Stuhl saß. -> Übergeneralisierung „den“ 46 wie er weiter das Wasser holte. 80 wie man den Besen stoppen könnten.</p>	<p>NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ AKK- NOM+</p> <p>NOM+ NOM+ NOM+ NOM+</p>	<p>NOM- NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ AKK+ AKK+</p> <p>NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* AKK+</p>
8	<p>22 Bei manche U-Bahn oder Wald Oder so gibt es keine Empfang 5 also soll ich sie erklären 7 musst du das PIN eingeben 10 musst du einfach das Telefonnummer eingeben. 27 dann musst du auf Menü klicken</p> <p>6 Wenn du das Handy anmachst mit diese Symbol 9 Und wenn du mal deine Enkelkind oder so anrufen möchtest, 26 Wenn du eine SMS schreiben willst, 34 Wenn du Wecker brauchst, 46/47 Wenn du noch fragen hast, dann frag mich einfach.</p>	<p>NOM/AKK* NOM+ NOM NOM+ NOM+</p> <p>NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+</p>	<p>NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* -</p> <p>NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* - -</p>
9	<p>23 sahen sie eine schwarze Truhe 26 Dann hat ein andere Mann ein Schritt nach hinten gelaufen, 29 und er hatte es gefunden und es gedreht. 32 Dann wollten die andere Männer es auch hören. 39/40 Aber da der andere Mann so egotisch war, lässt er ihn mit Absicht fallen.</p> <p>22 Als der Mann den „Etwas“ gezogen hatte,</p>	<p>NOM+ NOM+ NOM+ NOM+ NOM+</p> <p>NOM+</p>	<p>NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+</p> <p>AKK+</p>

C1.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O), XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbale Nomen
5	55 dafür bring Seehund Pingu seine Angel zurück. 60 Pingu gab Seehund ein befehlen für rollen	Name- Name-	Name- Name-
6	66 Da hat der Wölf auf seine Mutter auf ihre Schwanz ziehen	NOM+	Dat + auf
7	---		
8	---		
9	---		

Anhang C2: ALEA

C2.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	---		
6	2 Ein Vogel hat ein Aufgabe. 4 Die Schafsbabys hatten eine Familie gefunden 13 Aber der Vogel nimmt ihn mit. 20 Aber alle verspotten ihn. 38 Alle tragen den Löwe.	NOM NOM NOM NOM NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ AKK+ AKK+
7	5 Der Zauberlehrling musste jeden Tag zwei volle Eimer gefüllt mit Wasser. 6 Und sah seinen Lehrer zu. 11 Der Zauberlehrling bringt die Eimer 47 Der Zauberlehrling hörten Schritten. 50 er sah viele lebendige Besen 53 Der Zauberlehrling versuchten den Raum zu leeren 54 aber er schaffte es nicht. 66 Seine Lehrer schauten ihn wütend an. 70 Er nahm das Hut hektisch ab 72 Der Zauberlehrling nahm des Besen 74 Er nahm es hektisch ab. 75 Der Zauberlehrling nahm dann den Eimer 77 Der Lehrer stieß ihn weg.	NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM/AKK* NOM	NOM/AKK* AKK (DAT)- AKK/NOM* NOM- NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* GEN- NOM/AKK* AKK+ AKK+
8	2 Meine Großtante hat ein neues Handy bekommen 5 man bekommt so einen Brief mit SIM-Karte	NOM NOM	NOM/AKK* AKK+

9	4 Jeder geht ein Schritt nach vorne, 16 Der Mann zog die Stab hoch	NOM NOM	NOM/ AKK* NOM/ AKK*
---	---	------------	------------------------

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	---		
6	35 Dann mögen Andere Schafen ihn 34 weil er ihre Mutter helfen will. PASSIV: 27 Und er wird behandelt ihn wie eine König.	NOM NOM	AKK+ (DAT)-
7	36 Geschockt sah er den Raum 40 damit die Besen aufhört den Wasser zu holen. 49 Da kann er seine Augen nicht trauen, 24 weil er keine Lust gehabt	NOM NOM NOM NOM	AKK+ AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK*
8	4 bei fast jedes Handy gibt es PIN. 11 dann musst du den grünen Taste drücken 16 Die Rote Taste kannst du die Handy An- und Ausschalten, 18 Da siehst du die obere Zeile 30 dann hast du keine Empfang 45 dann hast du ein Sms empfangen. 47 dann kannst du die Nachricht lesen. 25-28 Es zeigt ob du ... einen guten Empfang hast. 48/49 Wenn du noch Fragen hast dann frage mich! 10 Wenn du jemanden Anrufen willst, 44 Wenn du ein Brief siehst	NOM/AKK* NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM	NOM- AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK*

9	19 aber wenn er ein Schritt vorgeht,	NOM	NOM/AKK*
	21 also geht er ein Schritt zurück	NOM	NOM/AKK*
	23 so dann kann der Mann es anschauen.	NOM	NOM/AKK*
	33 Da geht eine Mann von andere Seite eine Schritt zurück	NOM	NOM/AKK*
	38 Dann geht plötzlich ein Mann ein Schritt nach vorne	NOM	NOM/AKK*
	41 Dann geht ein Mann von andere ein Schritt vor	NOM	NOM/AKK*

C2.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O), XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbale Nomen
5	---		
6	---		
7	27 Der Zauberlehring zeigten den Besen den Weg nach Brunnen bis Gefäß. 69 und gab es zu der Leher. 73 und gab es ängstlich zu seinen Leher.	NOM NOM NOM	AKK+ + AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK*
8	---		
9	---		

Anhang C3: LEON

C3.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben

[illegible]

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
7	5 Der Zaubermann zaubert der Totenkopf 10 Der Zaubermann zeigtet eine Schmetterlings. 12 Plötzlich der Zaubermann machte der Totenkopf aus. 14 Micky machte ihre Augen zu. 16 Er lag ihre Zauberhut auf dem Tisch. 19 Er nehm der Zauberhut, 21 Er zauberte eine Besen. 25 Plötzlich der Besen hatte ärme und Hände. 26 Der Besen haltet der Eimer. 45 Der Besen wart das Wasser zu Wasserbrunnen. 59 Er haltet der Tür ganz fest zu. 65 er lag das Zauber-buch. 68 Plötzlich sah er eine Wasserstrudel. 71 er machte Wasser zu. 73 Er sah auf Zaubermann. 79 Micky nahm Eimer.	NOM NOM NOM Name NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM Name	NOM- NOM/AKK* NOM- NOM/AKK* NOM/AKK* NOM- NOM/AKK* - NOM- NOM/AKK* NOM- NOM/AKK* NOM/AKK* - - -
8	2 Du schaltst dein Handy an, 11 Du rufst deinen Freunde an, 32 Du willst ein Foto machen, 36 Dein Freunde schicken dir ein SMS. 39 Du willst dein Termin nicht vergessen.	NOM NOM NOM NOM NOM	NOM/ AKK* AKK+ NOM/ AKK* NOM/ AKK* NOM/ AKK*

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
9	12 Alle hatten weiße Gesicht und schwarze lange Jacke	NOM	-
	13 und hatten alle kleinen Mund.	NOM	AKK+
	15 Alle hatten keine Haare	NOM	NOM/ AKK*
	16 und alle hatten lange Fingern.	NOM	NOM/AKK*
	19 Alle sahen es an.	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	25 Alle zogen die Stock heraus	NOM	NOM/ AKK*
	27 Alle haben der Angel geworfen	NOM	-
	28 Und alles zogen es ein.	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	29 Aber alle haben es nicht geschafft.	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	30 nur einer schafft es.	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	31 Alle wollen es sehen	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	34 Einer von fünf Personen hat es geschafft	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	35 und er schaltete es ein.	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	37 Andere Mann wollte es auch sehen	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	40 Ein Mann fasste es an	NOM	NOM/ AKK* Ch!
	54 und alle hatten die Musikbox festhalten versuchen	NOM	NOM/AKK*

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	7 und holt er Angel.	NOM	-
6	23, weil sie ein Baby hat.	NOM	NOM/AKK*
7	9 weil er auf Zauber mann schaute. 35, haltet er eine Wasser. (holte) 81 Plötzlich schlug der Zauber mann auf Micky.	NOM NOM NOM	- NOM/ AKK- -
8	4 wenn du „PIN“ nicht weiß. 17 Wenn du deine Handy einfach ausschalten, 29 Wenn du ein Bild schicken willst,	NOM NOM NOM	- NOM/AKK- NOM/AKK-
9	---		

C1.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben

Klasse	Satz	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	---		
6	---		
7	75 Micky gab ihre Zauberhut auf Zauber mann. 77 Micky gab nochmal ihre Besen auf Zauber mann.	- -	NOM/ AKK* - NOM/AKK*
8			
9	49 Ein Mann schlug zu ein Mann auf Kopf. 58 Ein Mann schlug mit seinen Fuß zu ein Mann.	NOM NOM	- -

Anhang C4: OSKAR

C4.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	9 Der Robbe stahl, stahl viel Algen.	NOM	NOM/AKK*
6	6 Aber ein Schaf bekam kein süßes Lämmchen. 14 der Storch musste den Löwebaby „Lambert“ nach Südafrika bringen 23-25 Aber Schafmutter war gebockt und rannte los, um den Storch zu steißen. 31 Er wollte des Mähens versuchen. 33 und die Lämmchen verspotteten ihn viel, 44 Lambert trankte den Wasser von den See. 50 Er wollte sie fressen, 51 aber Lambert konnte ihn vertreiben.	NOM/AKK* NOM NOM NOM NOM NOM NOM Name	NOM/AKK* AKK+ AKK+ - AKK+ AKK+ NOM/AKK* AKK+
7	12 Er setzte seinen Zauberhut ab. 14 Micky sah den Zauberhut faszinierend an 25 Micky wedelte seine Finger in der Luft 30 Der Bese hat so viel Wasser geholt, 34 Doch er hat es nicht geschafft. 37 1000 Bese nahm zwei Eimer volle Wasser.	NOM NOM NOM NOM NOM NOM	AKK+ AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK*
8	2 meine Oma bittet mich um Hilfe. 3 Sie hat ein neues Handy bekommen. 4 Sie muss für PIN-Eingeben ihre Geheimzahl in Tastatur eingeben. 19 Sie kann mit Brief-Symbol das SMS empfangen.	NOM NOM NOM NOM	AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK*

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
9	4 Die Männer hatten weiße Haut und kahles Köpfe. 7 Sie trugen schwarze Stoffmantel 8 Jeder hatte bestimmte Nummer auf dem Rücken der schwarze Stoffmantel. 16 Sie mussten den Balance der schwarze Platte halten. 17 Sie machten das solange bis ... 22 Alle warfen die Angelschnur gleichzeitige in die weiße Tiefe. 23 Aber nur einer hat etwas Schweres gefischt. 24 Er zog eine schwere Musikbox heraus. 27 Der Herausfische hatte keine Ahnung, 37 Der Platte verlor Gleichgeweicht 39 Die Gruppe versuchte verzweifelt den Platte ins Gleichgewicht zu bringen.	NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM	NOM/ AKK* NOM/ AKK* NOM/ AKK* AKK+ NOM/ AKK* NOM/ AKK* NOM/ AKK* NOM/ AKK* - AKK+

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	6 Anschließend fing Pingu ein kleine Fisch. 14 sperrte Pingu beide Wasserlöcher. 12 weil der Robbe Algen stahl.	- - NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* -
6	3 Bis er ein Schafherde sah, 16 Also musste er den Lambert suchen, 20 und schließlich fand er Lambert. 21 Anschließend packte er den Lambert in sein Sack 26 Weil sie Lambert haben will. 45 Dann stießte andere Schaf ihn ins Wasser. 48 Plötzlich hörte Lambert ein lautes Heulen eines Wolfes. 53 dass Lambert alle gerettet hat	NOM NOM NOM NOM NOM NOM - -	NOM/ AKK* AKK+ - AKK+ - AKK+ NOM/AKK*

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
7	7 Teufel, Fledermaus und dann bunte Schmetterling zauberte er. 8 Gleichzeitig schaute Micky den Zaubereien zu. 16 Als er den Zauberhut aufgesetzt hat, 37 damit er den Bese töten kann.	- (O) NOM NOM NOM	NOM (S)! AKK+ AKK+ AKK+
8	5 Damit kann sie das Handy öffnen. 17 So kann sie einfach eine ihre Freund/ innen klicken 20 Das fliegenden SMS-Symbol schickt sie das SMS ab. 31 Dazu braucht man Kamera-Symbol. 32 Mit Schlüssel-Symbol kann sie das einstellen lassen. 34 Gut, dass sie Handy gekauft hat. 16 damit kann sie Telefonnummer von ihre Freund/innen speichern lassen.	NOM/AKK* NOM NOM (PP) NOM NOM NOM NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* - NOM/AKK* - -
9	14 Immer ging einer einen Schritt vor, 19 Anschließend holten jeder aus ihre Stoffmanteln eine Metallstab heraus. 20 Dann zogen sie jede Metallstab lang. 35 weil er auch den Musikbox anfassen wollte. 28 wie man den Musikbox einschaltet	NOM NOM NOM NOM NOM	AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ AKK+

C4.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O), XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbale Nomen
5	17 Der Pingu gab ihm alle Algen. 18 und der Robbe gab dem Pingu eine große Kablejau.	NOM NOM	Dat+ + NOM/AKK* Dat+ + NOM/AKK*
6	5 Er gab den jeden Schafmütter ein süßes Lämmchen.	NOM	AKK- + NOM/AKK*
7	---		
8	34 Da kann ich ihr SMS schicken.	NOM	DAT+ + 0
9	---		

Anhang C5: Robert

C5.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(0)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	---		
6	---		
7	6 Auch Micky wohnte sie, 9 Der Zauberer hexte ein Kugel, 20 Er wollte die blaue Zylinder probieren. 30 Bese bekam 2 Areme. 32 aber Bese folgte ihn, 33 wo er zeigte es. 42 Micky spürte das kalte Wasser, 46 Micky schrei Bese: 49 Micky schrei Bese: 51/52 Micky nimm großen Axt und schlugt Bese. 73 Zauberer sagte ihm:	- NOM NOM NOM NOM NOM - - - - -	NOM- NOM/AKK* NOM/AKK* - AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* - - -, - DAT+
8	1 Eine alte Frau weißt nicht genau ein neues Handy. 8 Ich schreibt Termie für Arzt und Training... 14 Ich will z.B. meine Mutter anrufen, (15 dann nimmt ich das Handy) 19 Ich will Anruf beenden. 22 Ich bekomme Notruf, 24 Ich gebe Telefonnummer ein: 110. 36 Ich will Foto machen 42 aber sie spare sehr gut Akku.	NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM	NOM/AKK* - NOM/AKK* NOM/AKK* - - - - -
9	7 Sie werfen Angeln runter. 11 Sie schauten die Musik-Box seufzend an. 12 Ein Mann probierte die Musik-Box anzuschalten.	NOM NOM NOM	- NOM/ AKK* NOM/ AKK*

	16 Er sagte ihn, 20 Er mag nicht die Musik-Box, 22 Er will die Musik-Box runter weg. 24 Andere Männer schauten die streitende Männer weiter. 42 Er will der schöne Musik-Box weiter zuhören. 43 Er hörte die schöne Musik-Box immer weiter laufende Zeit zu.	NOM NOM NOM NOM NOM NOM	AKK+ NOM/ AKK* NOM/ AKK* NOM/AKK* NOM- NOM/ AKK*
--	---	--	---

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	- - -		
6	9 Später schaut er viele kleine Tiere. 13 Dann ärgerten viele kleine Tiere auf Lambert. 56 Dann beißt er auf Wolf.	NOM+ NOM/AKK NOM	NOM/ AKK* - -
7	19 Dann blickte er ein blaue Zylinder. 23 Mutig hexte er ein Bese. 27 Nochmal hexte er es vielmal. 56 Nochmal hexete Bese 30 Bese. 25 nochmeel hexte er es,	NOM NOM NOM - NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* - NOM/AKK*
8	15 dann nimmt ich das Handy 20 dann schalte ich Anruf aus. 23 dann will ich Polizei anrufen. 6 dass er mich irgendwo treffen will. 34 dass ich ihn irgendwo treffen will.	NOM NOM NOM NOM NOM	NOM/AKK* - - AKK Ch! AKK Ch!
9	2 die das komische Gesicht wie Horror und voll schwarze Mantel waren. 31 weil er ihn hasste.	NOM NOM	NOM/AKK* AKK+

C5.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O), XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbale Nomen
5	---		
6	---		
7	70 er gibt ihm Zylinder. 72 Micky gibt ihm Bese.	NOM NOM	DAT+ + 0 DAT+ + 0
8	2/3 Ich will sie ein neues Handy unterschützen ... 5 Mein Freund schickt mir eine sms. 31 Meine Kontakte schreibe ich Telefonbuch. 33 Ich schicke meine Freund eine SMS,	NOM NOM AKK (Obj)! NOM	NOM- + NOM/AKK* DAT+ + NOM/AKK* NOM+ NOM- + NOM/AKK*
9	---		

Anhang C6: RUTH

C6.1 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit transitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	19 Momo hat das Haken gezogen. 20 Momo haltet das Angel 28 Momo macht das Wasserloch zu. 30 Momo hat das Schnur und das Wasserpflanzen. 36 Momo macht sofort das Wasserloch zu. 38 Seehund wollte das Wasserloch wegmachen 47 Er machte Wasserloch weg.	- - - - - - NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* -
6	20 Und der Storch schaut den Buch zu 30 Er wollte es, 31 aber die beiden wollen es nicht. 36 Die Schafen lachten ihn aus. 65 Und der Wolf verfolgt ihn. 74 Der Löwe schubste den Wolf ... 77 Alle Schafen haben den Löwe hochgetragen	NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM	AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ AKK+ AKK+ AKK+
7	24 Micky nahm schnell den Hut 26 Er zauberte den besen, 40 Der Besen machte den Eimer voll 68 Alle Besen hatten der Eimern. 76/77 Die Zauberin wachte auf und sah den Wasser. 85 Sie guckte ihn ärgerlich an.	NOM NOM NOM Name NOM NOM	AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ AKK+ AKK+

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O)	präverbales Nomen	postverbales Nomen
8	1 Eine alte Frau hat ein neues Handy. 2 Sie bittet dich um Hilfe. 10 Du willst deinen Sohn anrufen? 29 Du drückst die Menü-Taste, 47 Du kannst die Kalender durch Organizer gucken, 51 und du sollst doch den unter deine Kissen stellen, 65 Aber du kannst das gebrauchen, 68 du verstehst es	NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM NOM	AKK/NOM* AKK+ AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* NOM/AKK*
9	17 Am Anfang hatten die das Teamwork. 23 Er ging ohne das Teamwork 24 Die anderen mussten wegen ihn mehr daran arbeiten 28 Der Person (...) schubte die anderen aus der Platte,	NOM NOM NOM NOM	NOM/ AKK* NOM/ AKK* - AKK+

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
5	8 Und an der Haken tat Momo ein Wasserpflanzen und Angelt. 16 Dann nam das Seehund das Fisch 17 (als der Momo Fisch gefunden hast). 53 weil er erste Mal große Fisch gesehen habe!	- NOM NOM NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* - NOM-
6	22 Während der Stroh den Buch anschaut,	NOM	AKK+

Klasse	Strukturen mit Satzmuster XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbales Nomen
8	54 Wenn du deine Handy sperren willst, 58 Wenn du zwei verschiedene Nützer hast 62 inden du sie fotografiert hast, 3 Wenn du das Handy ausgeschaltet hast	NOM NOM NOM NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK*
9	17 Am Anfang hatten die das Teamwork 22 bis einer das Kiste nur für sich haben wollte. 27/28 der die Kiste nur für sich haben wollte.	NOM NOM NOM	NOM/AKK* NOM/AKK* NOM/AKK*

C6.2 Kasusmarkierung am prä- und postverbaler Nomen in Sätzen mit ditransitiven Verben

Klasse	Strukturen mit Satzmuster SV(O), XP-VS(O) und VEND	präverbales Nomen	postverbale Nomen
5	---		
6	52 Und einer von denen hat auf den Löwen den Hinten aufgetreten 60 Der Wolf hat die Mutter den Löwe den Bein gebissen	NOM NOM	Präp AKK + (Präp) AKK NOM/AKK*(DAT) + AKK+ (GEN)
7	86 Micky gab ihn den Hut. 87 Als er sie den Hut gab, 88 machte Micky der Spitze von den Hut richtig. 100 schlug die Zauberin den Besen, Micky's Hintern.	- NOM - NOM	AKK-(DAT) + AKK+ NOM/AKK*(DAT) + AKK+ NOM- + Präp NOM/AKK* + AKK+
8	34 Wenn du deiner gehörlose Enkeln etwas sagen willst, 35 musst du sie einen SMS schreiben, 40 Danach kannst du die Antwort von deiner gehörlose Enkeln zeigen,	NOM NOM NOM	DAT- + (-) DAT + NOM/AKK* AKK+ NOM/AKK* + Präp
9	---		

ANHANG D

Datenkorpus: Texte der bilingualen gehörlosen Schüler, Klasse 5-9

D1 ALISA		324
Klasse	5	324
	6	326
	7	328
	8	330
	9	332
D2 ALEA		334
Klasse	6	334
	7	335
	8	337
	9	338
D3 LEON		341
Klasse	5	341
	6	342
	7	344
	8	346
	9	348
D4 OSKAR		350
Klasse	5	350
	6	350
	7	352
	8	353
	9	354
D5 ROBERT		356
Klasse	6	355
	7	357
	8	360
	9	361
D6 RUTH		363
Klasse	5	362
	6	364
	7	366
	8	369
	9	371

ALISA - M014

Medium	Pingu geht zum Angeln
Jahrgangsstufe	5
Identifikationsnummer	M014
Pseudonym	Alisa

	Text (316 Wörter)
1	Pingu und Seehund
2	In einem Tag <u>möchte</u> Pingu zu angel* <u>gehen</u> .
3	Also <u>suchte</u> Pingu eine* Eisloch.
4	Da <u>hat</u> Pingu ein Eisloch <u>gefunden</u>
5	und <u>gehe</u> * Pingu zu eisloch*.
6	Dann <u>setzen</u> Pingu sich auf dem Eis.
7	Und Pingu <u>hat</u> Eimer.
8	Und Pingu <u>holt</u> eine* Futter für Fischen* in den Eimer.
9	Dann <u>werfen</u> Pingu hake*
10	und <u>warte</u> *
11	bis einen biss* <u>bekommen</u> .
12	Eine* Biss <u>haben</u> Pingu,
13	<u>schaute</u> Pingu sofort hake*
14	und <u>machte</u> Fisch <u>heraus</u> * vom hake*
15	und <u>legte</u> hinter.
16	Und <u>werfen</u> nochmals.
17	Plötzlich <u>sah</u> Seehund eine* Futter vom hake*.
18	Aber Seehund <u>ist</u> <u>schlau</u> ,
19	sie <u>nehme</u> * hake*
20	und <u>gehe</u> * zu zweiter* eisloch*.
21	Und <u>esse</u> * das Futter*
22	und <u>nehme</u> * Fisch,
23	<u>wirf</u> * im* Wasser,
24	dann <u>holte</u> Pingu das* hake* <u>heraus</u> *.
25	Und <u>machte</u> noch mal.
26	Und Seehund <u>machte</u> auch noch mal.
27	Plötzlich <u>zieht</u> Seehund zu <u>fest</u>
28	und Pingu <u>fällt</u> * zum vorne*
29	dann <u>sehe</u> *Pingu seehund*,
30	dass* Seehund seine* Futter* <u>essen</u> .
31	Pingu <u>ist</u> sehr <u>wütend</u> .
32	Pingu <u>will</u> Seehund <u>angriffen</u> *.
33	Aber Pingu <u>kann</u> nicht,

34	weil Seehund <u>schlau</u> <u>ist</u> .
35	Seehund <u>schwimmt</u> * immer zu Eisloch
36	Und das zweiter* Eisloch
37	und deshalb <u>können</u> * Pingu nicht Seehund <u>fangen</u> .
38	Und Pingu <u>hatten</u> * Idee.
39	Sie <u>holte</u> ewats* in* Eimer.
40	Eine wolleangel*
41	und <u>nehme</u> * hake* eine * Fütter* für Seehund.
42	Und Seehund <u>riechen</u> * nach eine* Fütter*
43	und Pingu <u>machte</u> ein Eisloch <u>zu</u> .
44	Und Pingu <u>zieht</u> Wolleangel* <u>weiter</u>
45	dann <u>machte</u> Pingu die* zweiter* Eisloch <u>zu</u> .
46	Und Seehund <u>will</u> wieder zu* Wasser,
47	aber sie <u>kann</u> nicht.
48	Plötzlich <u>hat</u> Pingu Seehund <u>erschrecken</u> *
49	und <u>hat</u> Seehund sich <u>verletzt</u> .
50	Und <u>weinen</u> *
51	Pingu <u>hat</u> auch schlechte gewissen*.
52	Und <u>will</u> sich <u>entschuldigen</u> .
53	Also <u>lass</u> * die beide* Eisloch <u>auf</u> .
54	Und das* Seehund <u>ist</u> sehr <u>glücklich</u> .
55	dafür* <u>bring</u> * seehund* Pingu seine Angel <u>zurück</u> .
56	Und <u>bring</u> * eine * groß* Fisch für Pingu
57	und <u>ist</u> sehr <u>glücklich</u> .
58	Und Seehund <u>möchte</u> mit Pingu auf wieder sehen* <u>sagen</u>
59	und Pingu auch.
60	Pingu <u>gab</u> seehund ein* befehlen* für rollen*
61	und seehund* <u>machte</u> es.
62	Und dann seehund* <u>schwimm</u> nach Haus* mit glücklich geschieden*.
63	Und Pingu auch.
64	Ende ;o)

Medium	Lambert, der kleine Löwe
Jahrgangsstufe	6
Identifikationsnummer	M014
Pseudonym	Alisa

	Text (295 Wörter)
1	Der kleine Löwe
2	Der Storch* <u>fliegt</u> neben Mond
3	und unten auf den Boden <u>sind</u> Schafherde.
4	Der Storch* <u>fliegt</u> weiter mit einen Sack.
5	Er <u>flog</u> in mitte* der zwei Bäume
6	dann <u>spitze*</u> paar Federn.
7	Er <u>geht</u> weiter mit der Sack
8	und jetzt <u>öffnen*</u> er den
9	und es <u>gibt</u> vieles* kleine babys* Schafen*.
10	Die Mutter <u>wach* auf</u>
11	Und <u>freuten*</u> es dürfen*,
12	weil die Kinder <u>kommen</u> .
13	Die Kinder <u>schnüffeln</u> auf die Mutter,
14	weil er <u>weiß</u> nicht
15	welche seine Mutter <u>ist</u> ,
16	deshalb <u>schnüffeln</u>
17	dann <u>weiß</u> er es.
18	Nur eine Mutter des Schafe <u>habe</u> kein Kind <u>bekommt*</u> .
19	Sie <u>ist</u> sehr <u>traugie*</u>
20	und <u>wein.*</u>
21	Der Storch* <u>sieht</u> ein Kind
22	die immer noch auf Sack <u>liegt</u> .
23	Er <u>sagt</u> :
24	„ <u>geht</u> zu deine Mutter!“
25	Trotzdem der Kind <u>hört</u> nicht auf ihn.
26	Deshalb <u>schubst</u> er Kind *
27	dann <u>wacht</u> der Kind.
28	Der Storch* <u>ist</u> schockieren*,
29	weil er ein baby* des Löwe oh er <u>habe</u> es falsch <u>geliefern*</u>
30	deshalb <u>hatte</u> der Storch* sein Notziern*
31	und <u>sucht</u>
32	wo der kleine Löwe <u>wohn*</u> .
33	dann* <u>habe</u> er <u>gefunden</u>
34	und plötzlich <u>ist</u> kleine Löwe <u>verschwunden</u> .
35	Oh er <u>muss</u> ihn <u>suchen</u> auf der ganze herde* des Schafe.
36	Der kleine Löwe <u>geht</u> zu die traugie* Mutter des Schafe

37	und er <u>ist froh</u> *
38	dass er eine Mutter <u>gefunden habe</u>
39	und die Mutter <u>froht</u> * es auch.
40	Der Strch* <u>habe</u> die kleine Löwe <u>gefunden</u> *
41	dann <u>nimmt</u> er ihn einfach <u>weg</u> .
42	und* <u>wicklen</u> * er ihn aufs* Sack.
43	Aber die Mutter <u>ist sauer</u> ,
44	weil der Stroch* aufs* sein kleine Löwe <u>weg nimmt</u> .
45	Dann <u>setzen</u> * sie auf der Stroch* *
46	dann <u>sind</u> die beide wieder <u>zusammen</u>
47	und <u>sind</u> voll <u>sauer</u> aufs* Stroch* *
48	dann <u>flog</u> Stroch* <u>weg</u> .
49	Am nächsten Tag <u>spielen</u> alle kleine Schafe alle auf der keine Löwe
50	er <u>musste</u> leider <u>versuchen</u> mit ihnen <u>mit spielen</u> *
52	aber es <u>hat</u> leider nicht <u>geklappt</u> .
53	Da <u>sieht</u> er
54	alle <u>spielen</u> Kopfschotzen*
55	da* <u>will</u> er mit ihn <u>spielen</u> *
56	aber leider <u>habe</u> er immer <u>verloren</u> .
57	Dann <u>wein</u> * er.
58	Ein paar Motane* später <u>sind</u> alle groß <u>geworden</u> *
59	aber alle die Schafe <u>ärgern</u> immer noch ihn der Löwe.
60	In eine Nacht <u>hat</u> der Löwe <u>hört</u> ,
61	dass die Wölf* <u>geheult</u> *,
62	weil er <u>hunger</u> * <u>habe</u>
63	und er <u>habe</u> Schärfe* und Spitze* Zähneund gelbe auge*.
64	Der Löwe <u>zirren</u> * ganz schark* vor Angst.
65	Er <u>schleissen</u> * sein Auge ganz <u>fest</u> .
66	Da <u>hat</u> der Wölf* auf sein Mutter auf ihre Schwanz <u>ziehen</u> in eine Ort *
67	die der Wölf* ihn ruhier* <u>fressen kann</u> .
68	Der Löwe <u>öffnet</u> sein auge*
69	da <u>sieht</u> *
70	dass seine Mutter weg <u>ist</u> *
71	dann <u>ruft</u> er andere Schafe *
72	doch alle andere Schafe <u>verstecken sich</u> .
73	Also <u>sind</u> der Löwe sehr <u>wüden</u> * auf Wölfe* *
74	Dann <u>sucht</u> er der Wölfe*.
75	Er laut.
76	Sein Mutter <u>lauf</u> vor der Wölfe*.
77	Der Wölfe <u>lauf</u> die Mutter <u>hinter</u> .
78	Plötzlich <u>war</u> Löwe <u>da</u> *
79	dann <u>schubste</u> er Wölft* auf Tal.

80	Alle andere Schafe <u>war</u> sehr <u>froh</u>
81	<u>tragt</u> *auf Löwe.
82	Löwe <u>ist glücklich</u> .
83	Die Mutter <u>ist</u> solz* auf sein Kind.
84	Doch <u>ist</u> Wölf* in Ast <u>gehängert</u> *.
85	Da <u>bleib</u> * er für immer.
86	Und <u>war</u> sein Pech.
87	The End!

Medium	Der Zauberlehrling
Jahrgangsstufe	7
Identifikationsnummer	M014
Pseudonym	Alisa

	Text (450 Wörter)
1	Der Zauberlehrling*
2	Es <u>war</u> einmal einer* böses* Zauber*,
3	<u>zaubtete</u> * eine* Todekopf*.
4	Der Rauch <u>war</u> wie eine* Teufel.
5	Einer* arme Micky <u>ging</u> ,
6	er <u>war</u> sehr erschöpft,
7	weil er zwei eimer* mit voller* Wasser <u>gingen* musste</u> .
8	Doch <u>sah</u> er der Zauber*,
9	wie er <u>zauberte</u> .
10	der Rauch <u>wurde</u> zum Feldmaus,
11	danach zum Schmetterlinge*.
12	Es <u>war</u> wunderschön* Schmetterlinge*.
13	Plötzlich <u>war</u> das* Schmetterlinge* weg,
14	der Zauber* <u>gähnt</u> *.
15	(*am Rand: Und <u>setzte</u> seiner Zauber-hut <u>ab</u> .
16	Der Hut <u>leuchtet</u> * hell blau*.)
17	Micks <u>folgte</u> ihn*,
18	wohin er <u>geht</u> *.
19	Als der Zauber* hoch <u>ging</u> .
20	Micky <u>ging</u> ein paar Stufen <u>weiter</u> .
21	dann <u>lief</u> Micky schnell zum* der* Zauberhut.
22	Und <u>trug</u> ihn.
23	Dann <u>ging</u> er zu den* Besen
24	und <u>zauberte</u> ihn*,
25	sodass der Besen zum* lebendig <u>kommen</u> *.
26	Der Besen* <u>ging</u> nährer*.
27	Micky <u>befieht</u> * ihn,

28	dass er zwei armen* <u>bekommen</u> *.
29	Danach zwei Eimer <u>tragen</u> .
30	Micky <u>führte</u> ihn zum Brunnen
31	und <u>sagt</u> :
32	„ <u>macht</u> * den Eimer mit Wasser voll!“
33	Und das* Besen <u>tat</u>
34	was Micky <u>sagte</u> .
35	Micky <u>war</u> so überglücklich,
36	er <u>hüpfen</u> * überall,
37	als er den* Stuhl <u>saß</u> .
38	<u>wurde</u> er müde,
39	aber er <u>singt</u> mit seinen* Hände <u>weiter</u> .
40	Ein paar Stunden später <u>schief</u> er tief,
41	aber seine Hände <u>bewegten</u> * noch.
42	Auf einmal <u>fiel</u> er in voller* Wasser.
43	Er <u>wachte</u> , aus voller schreck*.
44	Überall <u>waren</u> * Wasser.
45	Er <u>sah</u> den Besen,
46	wie er weiter das Wasser <u>holte</u> .
47	Er <u>lief</u> schnell zu den* Besen,
48	und <u>versuchte</u> ihn <u>zu stoppen</u> .
49	Doch leider <u>schaffte</u> er nicht.
50	Aber er <u>folgte</u> ihn* trotzdem <u>weiter</u> ,
51	er <u>versuchte</u> es mehrmals ihn <u>zu stoppen</u> .
52	Plötzlich <u>sah</u> er eine rießige* Axt.
53	Er <u>nahmte</u> * ihn
54	und <u>lief</u> zur * Besen
55	und <u>machte</u> es <u>kaputt</u> .
56	Er <u>ging raus</u> mit ergeleicherte*
57	und er <u>stöpfte</u> * gesicht*.
58	Er <u>seufzte</u>
59	und <u>saß</u> an den* Tür.
60	Der kaputte teile* des Besen* <u>ging</u> zum* <u>bewegen</u> *.
61	Jeder einige* teile* <u>wird</u> zum Besen.
62	Es <u>waren</u> über hunderte stücke* Besen.
63	Micky <u>hörte</u> etwas komisches,
64	also <u>öffnet</u> er den Tür
65	und <u>sah</u> nach was dort passiert.
66	Mehr als hunderte Besen <u>ging</u> * raus* mit vollen* Wasser.
67	Und <u>macht</u> den Eimer leer.
68	Das Wasser <u>wurden</u> * immer mehr.
69	Micky <u>lief</u> um Fenster

70	und <u>holte</u> Wasser
71	und <u>macht</u> es in* draußen <u>leer</u> .
72	Aber leider <u>schaff*</u> er nich*
73	dass* Wasser <u>wurden</u> immer hoche*.
74	Micky <u>schwam*</u>
75	und <u>tauchte</u> .
76	doch <u>saugte</u> den* Sprudel ihn.
77	Er <u>schie*</u> .
78	Plötzlich <u>sah</u> er den* Zauberbuch.
79	Er <u>suchte</u> den* Rezept,
80	wie man den Besen stoppen <u>könnten*</u> .
81	Leider <u>fiel</u> er nocheinmal * den * Sprudel.
82	Ein minuter* später <u>kam</u> der Zauber* mit böse* Gesicht.
83	Er <u>hob*</u> seine Hände
84	und <u>zauberte</u> die* Wasser.
85	Dann <u>war</u> Wasser leer.
86	Micky <u>steht auf</u> .
87	Und <u>gab</u> ihn* seiner* Hut.
88	Zauber* <u>nahm</u> schnelle seine* Hut.
89	Dann <u>gab</u> ihn* auch das* Besen.
90	Der Zauber* <u>hatte</u> böse Auge*,
91	der* alle angst* <u>bekommen</u> .
92	Micky <u>nahm</u> den Eimer
93	und <u>ging</u> .
94	Zauber* <u>schlägt</u> den* Micky popo*.
95	Micky <u>lief</u> schnell <u>weg</u> .

Medium	Handytest
Jahrgangsstufe	8
Identifikationsnummer	M014
Pseudonym	Alisa

	Text (239 Wörter)
1	Handy
2	Meine Oma <u>hat</u> vor kurzem einen*neuen* Handy <u>bekommen</u> .
3	aber sie <u>wusste</u> nicht*
4	wie das <u>funktioniert</u> .
5	also <u>soll</u> ich sie <u>erklären</u> .
6	Wenn du das Handy <u>anmachst</u> mit diese Symbol*
7	<u>musst</u> du das* PIN <u>eingeben</u> .
8	und diese Geheimnummer <u>steht</u> es in eine* Unlage*.
9	Und wenn du mal deine* Enkelkind oder so <u>anrufen möchtest</u> .

10	<u>musst</u> du einfach das* Telefonnummer <u>eingeben</u> *
11	dann oben links,
12	wo das (<i>Telephon</i>) anrufen* <u>steht</u> *
13	<u>klicken</u> .
14	Und wenn du <u>auflegen möchtest</u> ,
15	<u>musst</u> du oben rechts*
16	wo (Telephon) <u>steht</u> *
17	<u>klicken</u> .
18	Bei der* Bildschirm <u>kannst</u> du oben rechts <u>sehen</u> *
19	wie viel Akku <u>verbleiben* sind</u> .
20	Und bei oben links <u>kannst</u> du <u>sehen</u> *
21	wie es Empfang <u>ist</u> .
22	Bei manche U-Bahn oder Wald Oder so <u>gibt</u> es keine* Empfang.
23	Das <u>heißt</u> ,
24	du <u>kannst</u> dann nicht <u>anrufen</u>
25	oder eine SMS <u>schreiben</u> .
26	Wenn du eine SMS <u>schreiben willst</u> ,
27	dann <u>musst</u> du auf „ Menü“ <u>klicken</u> ,
28	dann (<i>Brief</i>) Bief* <u>klicken</u>
29	und Nachricht <u>schreiben</u> .
30	Und wenn du fertig <u>bist</u> *
31	<u>musst</u> du Telefonnummer aus der* „Telefonbuch“,
32	die du alle Nummer* von deine* Freunde undso* <u>gespeichert hast</u> .
33	Und dann <u>absenden</u> .
34	Wenn du Wecker <u>brauchst</u> *
35	<u>musst</u> du unten links*
36	wo da (<i>Glocke</i>) „ <u>klingen</u> “*
37	<u>klicken</u>
38	und das Datum/Uhrzeit* <u>einstellen</u> .
39	Und bei „Organizer“ ist ein Klander*,
40	du <u>kannst</u> dort alle deine Termin* drauf * <u>schreiben</u> .
41	Und untern rechts <u>steht</u> ein Schlüssel.
42	Wenn du drauf* <u>klickst</u> ,
43	dann <u>musst</u> du nicht „ An + Aus“*
44	einfach Tastenspere*.
45	Und bei Kamera (<i>Kamera</i>) <u>kannst</u> du <u>Fotografieren</u> *
46	Wenn du noch fragen* <u>hast</u> ,
47	dann <u>frag</u> mich einfach.“*

Medium	Balance
Jahrgangsstufe	9
Identifikationsnummer	M014
Pseudonym	Alisa

	Text (294 Wörter)
1	In dieser Film <u>geht</u> es, um Balance,
2	der fünft* Männer auf eine wackelige Platte <u>steht</u> .
3	Der Platte <u>fliegt</u> auf dem Luft.
4	Es <u>waren</u> fünft Männer auf dem Platte.
5	<u>Bewegt</u> sich einer nach vorne oder hinten,
6	<u>wird</u> Platte sich <u>bewegen</u>
7	sie <u>werden</u> hoch <u>heben</u>
8	oder sich <u>tief liegen</u> .
9	Alle Männer <u>haben</u> eine Stab
10	und sie <u>haben</u> es <u>hochgezogen</u>
11	und lang <u>gemacht</u>
12	und es <u>sah</u> danach wie eine Angelstab.
13	Alle Männer <u>haben</u> so <u>gemacht</u> ,
14	als <u>wäre</u> sie <u>gefischten hätten</u> .
15	Plötzlich <u>bewegt</u> die Platte sich,
16	da ein Mann etwas im Angel
17	weil etwas hatte einer, ein Mann, davon, <u>gebissen</u> .
18	Der Mann <u>zog</u> es <u>heraus</u> .
19	Alle anderen Männer <u>haben</u> nach hinten <u>gegangen</u> .
20	damit alle im Platte <u>stehen kann</u>
21	und <u>nicht fallen</u> .
22	Als der Mann den „Etwas“ <u>gezogen hatte</u> .
23	<u>sahen</u> sie eine schwarze Truhe
24	und der Mann <u>hat</u> sich <u>gewundert</u> ,
25	was das <u>sei</u> .
26	Dann <u>hat</u> ein andere Mann ein Schritt nach hinten <u>gelaufen</u> ,
27	damit der Truhe zu ihn <u>kommt</u>
28	und der <u>hatte</u> den Truhe eine aufziehen <u>gesucht</u>
29	und er <u>hatte</u> es <u>gefunden</u>
30	und es <u>gedreht</u> .
31	Es <u>kam</u> dann das Musik.
32	Dann <u>wollten</u> die andere Männer es auch <u>hören</u> ,
33	sie <u>stritten</u> sich also
34	und der Platte <u>wackelte</u> sich sehr.
35	Plötzlich <u>fiel</u> ein Mann
36	und es <u>fielen</u> dann immer mehr.

37	Dann <u>waren</u> es nur noch zwei übrig.
38	Aber ein Mann davon <u>versuchte</u> sich immer noch sich auf der Platte <u>hochzuziehen</u> .
39	Aber da der anderen Mann so egotisch* <u>war</u> ,
40	<u>lässt</u> er ihn mit Absicht <u>fallen</u> .
41	Doch leider <u>bemerkt</u> er zu spät,
42	dass der Musikbox am anderen Seite <u>steht</u>
43	und wenn er sich <u>bewegt</u>
44	<u>fällt</u> der Musikbox
45	und wenn er nach hinten <u>geht</u> ,
46	<u>fällt</u> er.
47	Der Film <u>will</u> uns, damit <u>sagen</u> ,
48	dass zusammenhalten und das Geduld bei der solche Situation sehr wichtig <u>ist</u>
49	und egoistisch nicht gut <u>ist</u>
50	und eine schlechte Nachteil <u>hat</u> .

ALEA - M019

Medium	Lambert, der kleine Löwe
Jahrgangsstufe	6
Identifikationsnummer	M019
Pseudonym	Alea

	Text (217 Wörter)
1	Der Löwenbaby
2	Ein Vogel <u>hat</u> ein Aufgabe,
3	die Baby zu einen Familie <u>zu bringen</u> .
4	Die Schafsbabys <u>hatten</u> eine Familie <u>gefunden</u> ,
5	aber 1 Löwenbaby nicht,
6	er <u>gehört</u> nicht zu Schafen.
7	Deshalb <u>wollte</u> der Vogel noch <u>schauen</u> *
8	woher der Löwenbaby <u>kommt</u> .
9	Der Vogel <u>staunt</u>
10	er <u>kommt</u> aus Südafrika.
11	Da <u>ging</u> der Löwenbaby zu eine einsamen Schaf
12	und <u>will</u> da <u>bleiben</u> .
13	Aber der Vogel <u>nimmt</u> ihn <u>mit</u> .
14	Da <u>wurde</u> die Schaf sauer
15	und <u>wird</u> aggro*
16	und <u>läuft</u> gegen Vogel,
17	um das Baby <u>zu haben</u> .
18	Sie <u>ist</u> glücklich mit dem Löwenbaby.
19	1 Woche später <u>will</u> der Löwenbaby mit andere Schafsbaby <u>spielen</u> .
20	Aber alle <u>verspotten</u> ihn.
21	Und <u>ärgern</u> ihn.
22	Da <u>wurde</u> er traurig
23	und <u>ging</u> zu ihrer* Schaf mutter*
24	und dann weinend zu See.
25	5 Jahre später <u>ist</u> er schon ein richtiger Löwe.
26	Eines Nacht* <u>kommt</u> die Wolf
27	und <u>wollte</u> den Schaf <u>essen</u> .
28	Da <u>hatte</u> der Löwe Angst
29	und <u>wollte</u> sich <u>verstecken</u>
30	und er <u>sagt</u> anderen Schafe <u>bescheid</u> .
31	aber alle <u>haben</u> Angst.
32	Da <u>wurde</u> der Löwe wütend
33	und <u>greift</u> die Wolf <u>an</u> *

34	weil er ihre Mutter <u>helfen will</u> .
35	Dann <u>mögen</u> Andere* Schafen ihn
36	und <u>verspottet</u> ihn nicht mehr.
37	Und er <u>wird behandelt</u> ihn wie eine König.
38	Alle <u>tragen</u> den Löwe.
39	Und ihre Mutter <u>ist</u> glücklich.
40	The End!
41	Happy End!
42	Glückliche Ende!
43	Geschrieben von: Alea
44	Danke für eures Lesen!
45	Thank You!

Medium	Der Zauberlehrling
Jahrgangsstufe	7
Identifikationsnummer	M019
Pseudonym	Alea

	Text (405 Wörter)
1	Der Zauberlehrling*
2	von Walt Disney
3	nach der Ballade von
4	J.W. von Goethe
5	Der Zauberlehrling* <u>musste</u> jeden Tag zwei volle Eimer gefüllt* mit Wasser.
6	Und <u>sah</u> seinen* Lehrer* <u>zu</u> *
7	wie er jeden Abend <u>zu</u> den* Totenkopf <u>zaubert</u> .
8	Es <u>bildet</u> sich langsam <u>zu</u> den* Schmetter- ling.
9	plötzlich* <u>zerbricht</u> alles
10	und <u>geht</u> wieder zu* Stein.
11	Der Zauberlehrling* <u>bringt</u> die Eimer mit Wasser zu den* Gefäß
12	und <u>geht</u> wieder zu* Brunnen.
13	Der Lehrer* <u>wurde</u> langsam müde
14	und <u>stellte</u> seine Zauberhut <u>ab</u>
15	und <u>ging</u> nach oben.
16	Da <u>ist</u> der Zauberlehrling neugierig*
17	und <u>schaute nach</u> *
18	ob seine* Lehrer* weg <u>ist</u> .
19	Der Lehrer* <u>ist</u> weg.
20	Sofort <u>ging</u> der Zauberlehrling zu den* Zaubermütze
21	und <u>setzte</u> sich <u>auf</u> .
22	Und dann <u>ging</u> er zu den* Besen
23	und <u>zauberte</u> ihn lebendig,

24	weil er keine Lust <u>gehabt</u>
25	den* Wasser <u>zu holen</u>
26	und in Gefäß <u>schütten</u> .
27	Der Zauberlehrling* <u>zeigten</u> * den Besen den* Weg nach* Brunnen bis* Gefäß.
28	Es <u>klappte</u> gut.
29	Der Zauberlehrling* ging zu den* Sessel
30	und <u>machte</u> dort gemütlich.
31	Er <u>wurde</u> langsam müde
32	und <u>schief ein</u> .
33	Die Besen <u>machten</u> weiter.
34	Plötzlich <u>fiel</u> der Zauber- lehring* in das Wasser
35	und <u>wachte auf</u> .
36	Geschockt <u>sah</u> er den Raum
37	<u>ist</u> voller Wasser
38	und die Besen <u>machten</u> weiter.
39	Der Zauberlehrling* <u>versuchten</u> * <u>zu zaubern</u> .
40	damit die * Besen <u>aufhört</u> * den* Wasser <u>zu holen</u> .
41	Aber es <u>klappte</u> leider nicht.
42	Der Zauberlehrling* <u>wurde</u> wütend
43	und <u>nahm</u> sich die Axt
44	und <u>zerkleinete</u> * den Bessen*.
45	Aus kleinen Teilen <u>werden</u> viele Besen
46	und <u>machten</u> weiter.
47	Der Zauberlehrling <u>hörten</u> * Schritten*
48	und <u>schaute nach</u> .
49	Da <u>kann</u> er seine Augen nicht <u>trauen</u> .
50	er <u>sah</u> viele lebendige Besen
51	und <u>holten</u> * Wasser aus Brunnen bis zu Gefäß*.
52	Die * Raume <u>wird</u> immer voller von* Wasser.
53	Der Zauberlehrling <u>versuchten</u> * den Raum <u>zu leeren</u> *
54	aber er <u>schaffte</u> es nicht.
55	Es <u>wurden</u> immer mehr.
56	Da <u>gab</u> Sprudel
57	und der Zauber- lehring* <u>fiel</u> hin <u>ein</u> *
58	und <u>fand</u> zufällig das Zauberbuch
59	und <u>suchten</u> * nach richtigen* Spruch
60	er <u>findet</u> nichts.
61	Zum Glück <u>ist</u> der Leher* wach
62	und <u>machten</u> * wie Moses,
63	denn Wasser von sich selber <u>auslöst</u> *.
64	Der Zauberlehrling <u>ist</u> wieder beruhigt.
65	Seine* Leher* <u>schaute</u> * ihn wütend <u>an</u> .

66	Der Zauberlehrling* <u>fühlte</u> sich schuldig
67	und <u>nahm</u> den Zauberhut <u>ab</u>
68	und <u>gab</u> es <u>zu</u> der* Leher*.
69	Er <u>nahm</u> das* Hut hektisch <u>ab</u>
70	und <u>schaute</u> * immer noch wütend <u>aus</u> .
71	Der Zauberlehrling* <u>nahm</u> des* Besen
72	und <u>gab</u> es ängstlich <u>zu</u> seinen* Leher*.
73	Er <u>nahm</u> es hektisch <u>ab</u> .
74	Der Zauberlehrling* <u>nahm</u> dann den Eimer
75	und <u>ging</u> vorsichtig an seinen* Leher* <u>vorbei</u> .
76	Der Leher* <u>stieß</u> ihn <u>weg</u> .
77	damit er schneller Arbeiten* <u>soll</u> .

Medium	Handytest
Jahrgangsstufe	8
Identifikationsnummer	M019
Pseudonym	Alea

	Text (230 Wörter)
1	Handy
2	Mein* Großtante <u>hat</u> ein neues Handy <u>bekommen</u> .
3	und* <u>bittet</u> mich um Hilfe.
4	bei* fast jedes* Handy <u>gibt</u> es PIN.
5	man* <u>bekommt</u> so einen Brief mit SIM- Karte
6	und da drin* <u>steht</u> das* PIN
7	und PUK- Passwort.
8	und* diese PIN <u>sollst</u> du in Handy <u>eingeben</u> .
9	einfach* <u>abschreiben</u> .
10	Wenn du jemanden <u>Anrufen*</u> <u>willst</u> .
11	dann <u>musst</u> du den* grünen* Taste <u>drücken</u>
12	und die Telefonnummer <u>eingeben</u>
13	oder von Telefon- buch* <u>nehmen</u> .
14	Wenn du <u>ablegen</u> <u>willst</u> *
15	dann <u>drücke</u> auf rote Taste mit Telefon-zeichen*.
16	Die Rote* Taste <u>kannst</u> du die* Handy <u>An- und Ausschalten</u> *,
17	indem du darauf lange <u>drückst</u> .
18	Da <u>siehst</u> du die obere Zeile*
19	Eine <u>schaut</u> aus wie Batterie,
20	des* <u>ist</u> Akku,
21	wenn es niedrig <u>wird</u> *
22	dann <u>musst</u> du <u>aufladen</u> .
23	Und die* andere Symbol*

24	die <u>ist</u> für die* Empfangssignals*.
25	Es <u>zeigt</u> *
26	ob du an diesem Ort*
27	wo du <u>stehst</u> *
28	einen guten Empfang <u>hast</u> .
29	Wenn es niedrig <u>wird</u> ,
30	dann <u>hast</u> du keine* Empfang
31	und <u>kannst</u> keine Sms*
32	oder keiner* <u>anrufen</u> .
33	Wenn du Sms* <u>senden möchtest</u> ,
34	dann <u>klicke</u> auf Menu*
35	und dann <u>klicke</u> auf Nachrichten.
36	Dann Sms* <u>verfassen</u> ,
37	dann <u>schreibst</u> ein* Nachricht*
38	dann <u>klick</u> senden*.
39	Wenn du Kamera <u>benutzen willst</u> ,
40	dann <u>klick</u> auf Menu*
41	und dann auf Kamera*
42	dann <u>klickst</u> in die* Mitterle* Knopf*
43	dann <u>hast</u> du Fotos.
44	Wenn du ein Brief <u>siehst</u> ,
45	dann <u>hast</u> du ein Sms* <u>empfangen</u> .
46	<u>Klicke</u> einfach darauf*
47	dann <u>kannst</u> du die Nachricht <u>lesen</u> .
48	Wenn du noch fragen* <u>hast</u> *
49	dann <u>frage</u> mich!!

Medium	Balance
Jahrgangsstufe	9
Identifikationsnummer	M019
Pseudonym	Alea

	Text (378 Wörter)
1	Um dieser Film <u>geht</u> es um Balance.
2	Da <u>sind</u> 5 Männer,
3	die in einem Kreis <u>stehen</u> .
4	Jeder <u>geht</u> ein Schritt nach vorne,
5	bis alle 5 Männer an den Rand <u>gestanden ist</u> .
6	dann <u>nahmen</u> alle diese Stab
7	und <u>macht</u> es lang.
8	Eine Weile später <u>hatte</u> ein Mann was <u>gefangen</u>
9	und <u>zog</u> es hoch,

10	aber die Platte <u>sind</u> sehr wackelig
11	und man <u>soll</u> etwas <u>tun</u> .
12	dass es in Gleichgewicht <u>ist</u> .
13	Da <u>gehen</u> alle 4 Männer in andere Seite wo gegenüber von einen Mann
14	der was <u>gefangen hat</u>
15	um die Balance zu <u>halten</u> .
16	Der Mann <u>zog</u> die Stab <u>hoch</u>
17	und <u>sah</u> die Truhe.
18	Und <u>wollte</u> es <u>anschauen</u> ,
19	aber wenn er ein Schritt <u>vorgeht</u> ,
20	dann <u>fällt</u> die Truhe.
21	also <u>geht</u> er ein Schritt <u>zurück</u>
22	und die Truhe <u>schob</u> nach vorne,
23	so* dann <u>kann</u> der Mann es <u>anschauen</u> .
24	und <u>machte</u> die Staub <u>weg</u> .
25	Da in andere Seite einer ungeduldig <u>war</u>
26	und <u>ging</u> ein Schritt <u>zurück</u> ,
27	dass die Truhe an andere Seite <u>geht</u> .
28	Dann <u>geht</u> die restliche Männer zu andere Seite
29	um die Balance zu <u>halten</u> .
30	Da <u>macht</u> die ungeduldige Mann die Truhe, die Schraube an
31	und da <u>kommt</u> die Musik <u>raus</u> .
32	Da <u>ist</u> keine Truhe sondern eine Musikbox.
33	Da <u>geht</u> eine Mann von andere Seite eine Schritt zurück
34	und der Musikbox <u>rutscht</u> zu andere Seite
35	und restlichen Männer zu anderen Seit* um die Balance zu <u>halten</u> .
36	Und es <u>ist</u> immer wieder.
37	Hin und her mit den Box.
38	Dann <u>geht</u> plötzlich ein Mann ein Schritt nach vorne
39	und die Balance <u>ist nicht</u> mehr stabil.
40	Der Box <u>kann ruhterfallen</u> *
41	Dann <u>geht</u> ein Mann von andere ein Schritt vor
42	um die Balance zu <u>halten</u> .
43	Und es <u>geht</u> immer so weiter
44	bis die Beiden nebeneinander <u>stande</u> *.
45	dann <u>fin</u> sie an zu <u>streiten</u> .
46	Ein Mann <u>setzt</u> sich auf Box
47	und alle <u>gehen</u> hin und her
48	um die Balance zu <u>halten</u> .
49	Aber der Mann der auf Box <u>saß</u> ,
50	ist <u>seht</u> egoistisch
51	und <u>lässt</u> den anderen <u>runterschubsen</u>

52	um die Box zu <u>behalten</u> .
53	Und* alle <u>fielen</u> <u>runter</u>
54	aber Eine <u>hält</u> sich <u>fest</u> an den Rand
55	und <u>versuchte</u> <u>hochzukommen</u> .
56	Aber diese egoistische* Mann <u>trittete</u> * ihn den Fuß
57	und er <u>fiel</u> <u>runter</u>
58	und der Mann <u>ist</u> alleine mit dem Musikbox,
59	aber sie <u>müssen</u> <u>gegenseiüber</u> <u>stehen</u> .
60	weil sonst die Balance <u>nicht</u> mehr <u>hält</u> .
61	Dieser Film <u>will</u> uns <u>zeigen</u> .
62	dass die Teamarbeit sehr <u>wichtig</u> <u>ist</u> .

LEON – M013

Medium	Pingu geht zum Angeln
Jahrgangsstufe	5
Identifikationsnummer	M013
Pseudonym	Leon

	Texte (231 Wörter)
1	Robbe & Pingu
2	Am Morgen Pingu <u>steht</u> in Berg
3	und er <u>bringen</u> * ein* Eimer und Angel <u>mit</u> .
4	Pingu <u>springt</u> mit eine* Eisschlitten
5	und <u>rutscht</u> bis zu zwei* Eisloch.
6	Pingu <u>sitzt</u> sich mit Eisschlitten neben von zwei* Eisloch
7	und <u>holt</u> er Angel
8	und <u>wirft</u> Haken mit Algen im* Eisloch.
9	Pingu <u>sitzt</u> sich ruhe*
10	plötzlich Robbe <u>kommt</u> von unter Eisloch
11	und Robbe <u>zieht</u> sich eine* Haken im *zwei* Eisloch.
12	Robbe <u>isst</u> Algen
13	und Haken zurück mit eine* Fischer*.
14	Pingu <u>zieht</u> sich mit Angel mit Fischer*
15	und er <u>froh</u> * sich
16	weil drei kleine Fischer <u>bekommen</u> *
17	aber pingu* <u>fühlen</u> sich komisch,
18	weil Angel <u>ist übertreiben</u> * zuweit*.
19	Pingu nochmal* <u>wirft</u> Angel mit Haken.
20	Robben* <u>zieht</u> sich Haken mit Algen zu* zweite* Eisloch
21	und Pingu <u>läuft</u> * zu* zweite* Eisloch zu Eisloch.
22	Pingu zu* kleine* Eisschild
23	und <u>zumachen</u> mit Eisloch.
24	Aber zweite Eisloch <u>ist</u> noch nicht <u>zumachen</u> .
25	Pingu <u>holt</u> eine* Eimer
26	und er <u>holt</u> Schnur und Haken mit Algen
27	und Robbe <u>läuft</u> * sich zu* Algen
28	dann Pingu <u>zieht</u> sich.
29	Pingu <u>läuft</u> * zu Eisschild
30	<u>zumachen</u> .
31	Robbe <u>läuft</u> * zurück
32	aber er <u>schaffen</u> * nicht,
33	weil Eisschild <u>zuöffnen</u> *.

34	Dam* Plötzlich* Robbe <u>schrei</u> *
35	weil Eisschild <u>fallen</u> an Robbe hand*.
36	Robbe <u>weint</u> sich
37	Pingu <u>tröst</u> * an Robbe.
38	Pingu <u>lass</u> * sich Eisschild <u>zuöffnen</u> *.
39	Robbe <u>lauft</u> * zu Eisloch
40	und <u>holt</u> eine* großer* Fischer
41	und <u>schenken</u> * Pingu,
42	Pingu <u>freut</u> sich
43	und Pingu <u>holt</u> Algen
44	und <u>schenken</u> *
45	Robben <u>freu</u> * sich auch.
46	Und tschüü*
47	Pingu auch tschüü*!
48	The End

Medium	Lambert der kleine Löwe
Jahrgangsstufe	6
Identifikationsnummer	M013
Pseudonym	Leon

	Text (404 Wörter)
1	Der kleine Lambert
2	Die Schafen* <u>liegen</u> auf dem* Wiese
3	und <u>schlafen</u> * <u>ein</u> .
4	Der Storch <u>fliegt</u> mit Sack.
5	Plötzlich er <u>stutzt</u> * auf dem* Baum,
6	aber er <u>hat</u> keine verletzen*.
7	Er <u>trägt</u> * ihre Sack.
8	Er <u>liegt</u> * ihre Sack auf dem * Boden.
9	Er <u>macht</u> der* Sack <u>auf</u> .
10	Die Lämmer <u>laufen</u> nach ihre die Schafmutter.
11	Plötzlich die Schafmutter <u>bekommt</u> kein das Lamm.
12	Der Storch <u>weckt</u> der Löwe Lambert <u>auf</u> .
13	Lambert <u>wacht auf</u> *
14	Plötzlich der Storch <u>schockt</u> *,
15	weil Lambert ein Löwe <u>ist</u> .
16	Der Storch <u>schaut</u> ihre Karte
17	und <u>steht</u> „Südafrika“.
18	Plötzlich Lambert <u>läuft</u> * nach ihre Schafmutter.
19	Der Storch <u>holt</u> Lambert *
20	aber die Schafmutter <u>haut</u> der Storch arsch* <u>ab</u> .

21	Der Storch <u>fliegt</u> weg.
22	Die Schafmutter <u>freut</u> sich,
23	weil sie ein Baby <u>hat</u> .
24	Am Morgen Lambert <u>wollt*</u> mit die Lammer* <u>spielen</u> .
25	Aber die Lammer* <u>verspottet*</u> Lambert,
26	Lambert <u>weint</u>
27	und er <u>läuft*</u> weg nach ihre Schafmutter.
28	Die Schafmutter <u>tröst*</u> Lambert.
29	Ein* Stunde später Lambert <u>wollte</u> nochmal* mit die Lammer* <u>spielen</u> .
30	aber die Lammer* <u>schreien</u> auf Lambert,
31	dem* <u>schlagen</u> .
32	Lambert <u>läuft*</u> wieder nach ihre Schafmutter
33	und er <u>weint</u> .
34	Er <u>geht</u> nach Teich
35	und er <u>schaut</u> Wasser <u>an</u> .
36	Später Lambert <u>wird</u> ein Mann
37	und er <u>trinkt</u> Wasser.
38	Das Lamm <u>schlägt*</u> Lamberts* Arsch
39	und Lambert <u>fällt*</u> auf dem* Wasser.
40	Die Lämmer <u>lachen</u> so laut <u>aus</u> .
41	Aber Lambert <u>lacht</u> miteinander.
42	Nacht* Lambert und die Schafmutter <u>schlafen ein</u> .
43	Plötzlich Lambert <u>wacht auf</u> .
44	weil so laut <u>ist</u> .
45	Lambert <u>schaut</u> nach rechts,
46	plötzlich der Wolf <u>schreit</u> so laut.
47	Lambert <u>bekommt</u> groß* Angst.
48	Lambert <u>geht</u> neben die Schafmutter.
49	Plötzlich der Wolf <u>geht</u> nach die Schafmutter.
50	Lambert <u>hat</u> immer noch Angst.
51	Die Schafmutter <u>schläft*</u> tief.
52	Der Wolf <u>fautz*</u> die Schafmutter
53	und <u>zielt</u> .
54	Die Schafmutter <u>wacht auf</u>
55	und <u>schreit</u> .
56	Aber Lambert <u>war</u> wie hilflos!
57	Die Lämmer <u>haben</u> auch Angst
58	und die Lämmer <u>laufen</u> nach Baumen*.
59	Lambert <u>ist</u> immer noch Angst.
60	Der Wolf <u>wollt*</u> die Schafmutter <u>auffressen</u> .
61	Aber die Schafmutter <u>geht</u> weg.
62	Der Wolf <u>verfolgt</u> die Schafmutter.

63	Die Schafmutter <u>lauft*</u> nach der Spitze Berg
64	und sie <u>halt*</u> ,
65	weil so tief <u>ist</u> .
66	Der Wolf <u>schreit</u> .
67	Plötzlich Lambert sich so wütend
68	und er <u>schreit</u> so laut.
69	Der Wolf <u>bekommt</u> Angst.
70	Und er <u>get*</u> Spitze der Berg.
71	Die Schafmutter <u>geht</u> weg.
72	Und Lambert <u>lauft*</u> nach Spitze Berg
73	und <u>haut</u> Wolfs Arsch <u>ab</u> .
74	Der Wolf <u>fällt</u> nach Tal,
75	der er <u>liegt</u> auf dem Ast.
76	Lambert <u>ist</u> immer noch wütend.
77	Am Morgen die Lämmer <u>freuen</u> sich,
78	weil die Schafmutter <u>lebt</u> noch.
79	Die Lämmer* <u>tragt*</u> Lambert.
80	Der Wolf <u>liegt</u> immer noch auf dem Ast.
81	The End!

Medium Jahrgangsstufe	Der Zauberlehrling 7
Identifikationsnummer	M013
Pseudonym	Leon
	Text (385 Wörter)
1	Der Zauberlehrling
2	von Walt Disney
3	nach der Ballade von
4	J.W. von Goethe
5	Der Zaubermann <u>zauberte</u> der Totenkopf
6	aber es <u>war</u> mit Grauen.
7	Micky <u>schaute nach</u> .
8	Er <u>ging</u> nicht <u>weiter</u> ,
9	weil er auf Zaubermann <u>schaute</u> .
10	Der Zaubermann <u>zeigtet*</u> eine Schmetterlings*.
11	Micky <u>war</u> wie sprachlos.
12	Plötzlich der Zaubermann <u>machte</u> der* Totenkopf <u>aus</u> .
13	Abr* <u>blitzten*</u> es sehr stark.
14	Micky <u>machte</u> ihre Augen <u>zu</u> .
15	Später <u>ging</u> der Zaubermann in* Bett.
16	Er <u>lag</u> ihre* Zauberhut auf dem* Tisch.
17	Micky <u>freutet*</u> sich sehr,

18	dass der Zauberhut auf Tisch <u>lag</u> .
19	Er <u>nehm*</u> der * Zauberhut,
20	<u>lag</u> * auf Mickys Kopf.
21	Er <u>zaubertete*</u> eine* Besen.
22	Plötzlich der Besen <u>bewegtet*</u> sich.
23	Der Besen <u>ging auf</u> neben der* Eimer.
24	Micky <u>zaubertete*</u> noch genau <u>auf</u> Besen.
25	Plötzlich der Besen <u>hatte</u> ärme* und Hände.
26	Der Besen <u>haltet*</u> der* Eimer.
27	Er <u>ging</u> zu* Wasser- brunnen.
28	Micky <u>freute</u> sich,
29	weil er nicht mehr <u>arbeitete</u> .
31	Er <u>saß</u> auf dem Zauberstuhl.
32	Plötzlich <u>schlief</u> er <u>ein</u> .
33	Aber er <u>sang</u> weiter.
34	Der Besen <u>ging</u> zu wieder Wasserbrunnen,
35	<u>haltet*</u> er eine* Wasser.
36	<u>Ging</u> er wieder zu* Keller.
37	Er <u>wart*</u> das Wasser auf Wasserbrunnen.
38	Plötzlich <u>fiel</u> Micky aus dem Zauberstuhl,
39	<u>schocktete*</u> er,
40	weil in* keller* wie Hochwasser <u>war</u> .
41	Micky <u>ging</u> zu Besen um <u>zustopen*</u> .
43	Aber Besen <u>ging</u> weiter.
44	Micky <u>fiel um</u> .
45	Der Besen <u>wart*</u> das Wasser zu Wasserbrunnen.
46	<u>Lief</u> er zum* den*
47	um Wasser <u>zuholen*</u> .
48	Micky <u>lief</u> auch *
49	aber er <u>war</u> langsam.
50	Er <u>schlug</u> mit eine* Axt <u>auf</u> Besen.
51	Der Besen <u>war</u> sehr <u>zerstören*</u> .
52	Micky <u>ging</u> weg.
53	<u>Schloß*</u> er der* Tür.
54	Plötzlich <u>lebtete*</u> der Besen wieder,
55	aber nicht mehr ein*Person *
56	sonder* viele Personen.
57	Micky <u>war</u> sehr <u>geschockt</u> .
58	Er <u>schaute</u> nach.
59	Er <u>haltet*</u> der* Tür ganz <u>fest</u> zu.
60	Aber leider der* Besen <u>waren*</u> zu stark.
61	Der Besen <u>gingen</u> zu* Wasserbrunnen,

62	<u>warten</u> auf Wasserbrunnen.
63	Da einer wieder mehr Wasser.
64	Micky <u>schwam</u> *.
65	Er <u>lag</u> * das Zauber- buch.
66	Micky <u>lies</u> * so wie nervöse* <u>auf</u> dem* Buch.
67	Das Buch <u>fuhr</u> als wie ein Boot.
68	Plötzlich <u>sah</u> er eine* Wasserstrudel.
69	Er <u>fuhr</u> einer* noch.
70	Plötzlich <u>kam</u> der Zaubermann,
71	er <u>machte</u> Wasser <u>zu</u> .
72	Micky <u>fiel</u> auf dem * Boden <u>auf</u> .
73	Er <u>sah auf</u> Zaubermann.
74	Aber der Zaubermann <u>war</u> sehr wütend.
75	Micky <u>gab</u> ihre Zauberhut <u>auf</u> Zaubermann.
76	Der Zaubermann <u>nahm</u> aber wie wütend.
77	Micky <u>gab</u> nochmal ihre Besen <u>auf</u> Zaubermann.
78	Aber <u>war</u> er trotzdem sauer.
79	Micky <u>nahm</u> Eimer.
80	Er <u>ging</u> weg.
81	Plötzlich <u>schlug</u> der Zaubermann <u>auf</u> Micky.
82	Micky <u>lief</u> schnell <u>weg</u> .

Medium	Handytest
Jahrgangsstufe	8
Identifikationsnummer	M013
Pseudonym	Leon

	Text (235 Wörter)
1	„ Eine alte Frau <u>hat nicht verstehen</u> *“
2	Du <u>schaltst</u> * dein Handy <u>an</u> .
3	dass <u>musst</u> du „PIN“ <u>eingeben</u> .
4	wenn du „PIN“ nicht <u>weiß</u> *.
5	<u>Schaust</u> * dein Vertragspapier <u>nach</u> .
6	Da <u>steht</u> „ PIN“*
7	dann <u>kannst</u> du <u>eingeben</u> .
8	Symbol „Telefon“ mit grün* farbe* <u>ist</u> „Anrufen“.
9	Andere farbe* mit rot * aber Symbol „Telefon“ gleich,
10	das <u>ist</u> „Anruf beenden“.
11	Du <u>rufst</u> deinen* Freunde <u>an</u> .
12	einfach Telefonnummer <u>eingeben</u> mit Zahlen.
13	Wenn schlecht* Empfang*
14	dann schwach SMS <u>schicken</u> .

15	Schaust links eck* oben,
16	das <u>ist</u> Empfangssignals*.
17	Wenn du deine* Handy einfach <u>ausschalten</u> ,
18	dann das <u>ist</u> Akkuleer*.
19	<u>Sieh</u> nach rechts oben eck*.
20	Da <u>steht</u> Akku- Ladezustand.
21	Du <u>machst</u> immer Zahlen auf dein Handy <u>eingeben</u> .
22	Das <u>dauert</u> lang.
23	Einfach klickst du „ Menü“*
24	dann <u>schaust</u> „Telefonbuch“,
25	das <u>ist</u> Telefonnummer <u>eingeben</u>
26	und <u>speichern</u> .
27	Du <u>schreibst</u> SMS*
28	dann <u>schicken</u> .
29	Wenn du ein Bild <u>schicken</u> willst,
30	dann <u>klickst</u> du „Neu.MMS“*.
31	Schreibst du mit Bild.
32	Du willst ein Foto machen,
33	dann <u>klickst</u> du „Menü“
34	und <u>sieh</u> * Symbol „ Kamera“.
35	Das <u>ist</u> Foto.
36	Dein* Freunde <u>schicken</u> dir ein SMS.
37	Du <u>siehst</u> Symbol „ Brief“.
38	Das <u>ist</u> SMS <u>empfangen</u> .
39	Du <u>willst</u> dein* Termin nicht <u>vergessen</u> .
40	Einfach bleibst du „Menü“*
41	Dann <u>sieh</u> Symbol „Organizer“, wie Kalender.
42	Da <u>kannst</u> du <u>speichern</u> .
43	Du <u>willst</u> nicht <u>verschlafen</u> ,
44	dann <u>bleibst</u> du „Menü“.
45	<u>Sieh</u> Symbol „Alarm“,
46	da <u>kannst</u> du „Wecker“.
47	Da <u>machst</u> mit deine* Handy unterwegs,
48	dann <u>klickst</u> du ganz schnell Symbol „Telefon“*
49	dann <u>sieh</u> wie Schlüssel,
50	auch schnell <u>klicken</u> .
51	Das <u>ist</u> Tastensperre,
52	damit dein Akku <u>sparen</u> .

Medium	Balance
Jahrgangsstufe	9
Identifikationsnummer	M013
Pseudonym	Leon

	Text (328 Wörter)
1	Es <u>war</u> fünf Personen und irgendwo in Weissen.
2	Alle <u>müssen</u> sich <u>zusammenhalten</u>
3	Um der Boden gerade zu <u>können</u> .
4	Alle <u>waren</u> nicht eng ! <u>stehen</u> ,
5	sondern alle <u>gingen</u> immer hin dann hin,
6	damit der Balance gerade <u>bleibt</u> .
7	Ein Mann <u>ging</u> nach rechts
8	und ein andere Mann <u>ging</u> links.
9	Drei Männer <u>standen</u> mehr
10	als <u>gingen</u> .
11	Alle <u>sahen</u> fast gleich <u>aus</u> .
12	Alle <u>hatten</u> weiße Gesicht und schwarze lange Jacke
13	und <u>hatten</u> alle kleinen Mund.
14	Alle <u>sahen</u> Nase fast gleich <u>aus</u> .
15	Alle <u>hatten</u> keine Haare
16	und alle <u>hatten</u> lange Fingern.
17	Alle <u>gingen</u> um.
18	Plötzlich <u>fällte</u> die Musikbox auf der Boden <u>um</u> .
19	Alle <u>sahen</u> es an
20	und <u>erschrecken</u> .
21	Alle <u>gingen</u> durcheinander, aber nicht gut für Boden,
22	weil es ein Balance <u>ist</u> .
23	Alle <u>standen</u> wie Kreis
24	und <u>halten</u> jeden eigene Stock.
25	Alle <u>zogen</u> die Stock <u>heraus</u>
26	bis es wie Angel <u>aussieht würden</u> .
27	Alle <u>haben</u> der Angel <u>geworfen</u> zu draußen wie „See“.
28	Und alle <u>zogen</u> es <u>ein</u> .
29	Aber alle <u>haben</u> es <u>nicht geschafft</u> ,
30	nur einer <u>schafft</u> es.
31	Alle <u>wollen</u> es <u>sehen</u>
32	aber <u>war</u> sehr schwer,
33	weil es eine Balance <u>war</u> .
34	Einer von fünf Personen <u>hat</u> es <u>geschafft</u>
35	und er <u>schaltete</u> es ein.

36	Es <u>sang</u> ein Musik.
37	Andere Mann <u>wollte</u> es auch <u>sehen</u>
38	Dann <u>ging</u> alle links
39	damit Box <u>rutschete</u> .
40	Ein Mann <u>fasste</u> es <u>an</u>
41	Und dann andere Mann <u>wollte</u> auch,
42	aber <u>ging</u> nicht.
43	Die Musikbox <u>stand</u> links da
44	und ein Mann <u>stand</u> Mitte,
45	drei Männer <u>standen</u> rechts.
46	Plötzlich <u>ging</u> ein Mann von rechts zu Mitte.
47	Er <u>wollte</u> ,
48	dass die Musikbox <u>fällte</u> .
49	Ein Mann <u>schlug</u> zu ein Mann auf Kopf.
50	Alle <u>gingen</u> durcheinander und nicht ordentlich.
51	Plötzlich <u>fällte</u> ein Mann
52	und leider <u>rutschete</u> * er.
53	Es <u>war</u> noch vier Männer
54	und alle <u>hatten</u> die Musikbox <u>festhalten versuchen</u>
55	aber ein Mann <u>rutschete</u> * <u>ab</u> .
56	Dann ein andere Mann <u>rutschete</u> * auch.
57	Und es <u>war</u> noch zwei Männer.
58	Ein Mann schlug mit seinen Fuß zu ein Mann.
59	Er <u>fällte</u> von Balance.
60	Dann <u>stand</u> ein Mann ganz rechts
61	Und die Musikbar <u>stand</u> ganz links.
62	Und wie <u>will</u> der Mann zu Musikbox <u>holen</u> ?

OSKAR – M015

Medium	Pingu geht zum Angeln
Jahrgangsstufe	5
Identifikationsnummer	M015
Pseudonym	Oskar

	Text (127 Wörter)
1	Pingu und der* Robbe
2	Es <u>war</u> einmal ein Pinguin namens „ Pingu“.
3	An einem wunderschöne* Morgen <u>ging</u> Pingu zu kleiner* Hügel mit Eimer voller Algen und mit ein* Angel.
4	Dann <u>rutsche*</u> er mit dem Eisschlitten herunter aus dem Hügel zu der* zwei* Wasserlöcher.
5	Dort <u>angelt</u> er nach den Fischen.
6	Anschließend <u>find</u> Pingu ein* kleine* Fisch.
7	Plötzlich* <u>kann</u> der* Robbe aus dem anderen Wasserloch.
8	Aber der Pingu <u>bemerkte</u> nicht.
9	Der* Robbe <u>stahl</u> .
10	<u>stahl*</u> viel Algen.
11	Der Pingu <u>wurde</u> ganz <u>sauer</u> ,
12	weil der Robbe Algen <u>stahl</u> .
13	Als der* Robbe aus dem Wasserloch <u>rausgekrochen* hat</u> ,
14	<u>sperrte</u> Pingu beide Wasserlöcher.
15	Der* Robbe <u>war</u> <u>hilflos</u> .
16	Und dann <u>hat</u> der* Robbe sich <u>verletzt</u> .
17	Der Pingu <u>gab</u> Ihm* alle Algen
18	und der* Robbe <u>gab</u> dem Pingu eine* große* Kablejau.
19	Sie <u>wurden</u> Freunde.
20	The end

Medium	Lambert, der kleine Löwe
Jahrgangsstufe	6
Identifikationsnummer	M011
Pseudonym	Oskar

	Text (291 Wörter)
1	Ein Löwen* namens Lambert
2	Eines Nachtes* <u>flog</u> der Storch* durch die großen Bergen*.
3	Bis er ein Schafherde* <u>sah</u> .
4	<u>landete</u> er vor die Schafherde.
5	Er <u>gab</u> den jeden Schafmütter ein süßes Lämmchen.

6	Aber ein Schaf <u>bekam</u> kein süßes Lämmchen.
7	Sie <u>war</u> so <u>traurig</u> .
8	Als der Storch noch etwas im Sack <u>sah</u>
9	und <u>schüttelte</u> es <u>raus</u> .
10	Da <u>staunte</u> der Storch,
11	das <u>war</u> ein Löwebaby* und kein Lämmchen.
12	Also <u>musste</u> der Storch in die Liste <u>reinschauen</u> .
13	Das <u>war</u> ein großer Fehler,
14	der Storch <u>musste</u> den Löwebaby* „Lambert“ nach Südafrika <u>bringen</u>
15	und nicht in die Schweizer Bergen*.
16	Also <u>musste</u> er den Lambert <u>suchen</u> .
17	weil er bei seiner „Schafmutter“ <u>war</u> .
18	Er <u>suchte</u> .
19	<u>suchte</u>
20	und schließlich <u>fand</u> er Lambert.
21	Anschließend <u>packte</u> er den Lambert in sein Sack
22	und <u>wollte losfliegen</u> .
23	Aber Schafmutter <u>war gebockt*</u>
24	und <u>rannte los</u> ,
25	um den Storch <u>zu steißen*</u> .
26	Weil sie Lambert <u>haben will</u> .
27	Während der Storch <u>wegflog</u> ,
28	<u>war</u> der Schafmutter sehr <u>zufrieden</u>
29	und <u>pfl egte</u> den Lambert.
30	Eines Morgens* <u>spielte</u> Lambert mit vielen Lämmchen.
31	Er <u>wollte</u> des Mähens <u>versuchen</u> .
32	aber er <u>brüllte</u> leider
33	und die Lämmchen <u>verspotten</u> ihn viel,
34	dass er <u>rübergeht*</u> zu seiner „Mutter“
35	und <u>schluchzte</u> .
36	Als er <u>sah</u> ,
37	dass die Lämmchen gemeinsam „Stießen“* <u>spielte</u> .
38	Aber er <u>konnte nicht</u> „Stießen“*.
39	Wenn er mit anderen <u>zusammenstoß</u> ,
40	<u>wurde</u> ihm immer <u>schwindelig</u> .
41	Also <u>gab</u> er <u>auf</u>
42	und <u>weinte</u> viel.
43	Paar Jahre später <u>war</u> Lambert und anderen schon ganz <u>erwachsen</u> .
44	Lambert <u>trankte*</u> den Wasser von den See.
45	Dann <u>stießte*</u> andere Schaf ihn ins Wasser
46	und <u>kicherte</u> .
47	Eines Nacht* <u>schliefen</u> alle friedlich.

48	Plötzlich <u>hörte</u> Lambert ein lautes Heulen eines Wolfes.
49	Der Wolf <u>schlich</u> zu Lambert's* „ Mutter“ hinauf auf den Spitze von einen Berg.
50	Er <u>wollte</u> sie <u>fressen</u> .
51	aber Lambert <u>konnte</u> ihn vertreiben.
52	Alle Schafe <u>waren froh</u> .
53	dass Lambert alle <u>gerettet hat</u>
54	The End

Medium	Der Zauberlehrling
Jahrgangsstufe	7
Identifikationsnummer	M011
Pseudonym	Oskar

	Text (229 Wörter)
3	Der Zauberlehrling
4	von Walt Disney nach der Ballade von Johann W. Goethe
5	Es <u>war</u> einmal ein Zauberer
6	und er <u>wohnte</u> in einem Turm mit seinen* Zauberlehrling namens Micky.
7	Teufel, Fledermaus und dann bunte* Schmetterling <u>zauberte</u> er.
8	Gleichzeitig <u>schaute</u> Micky den Zaubereien <u>zu</u>
9	und <u>schleppte</u> zwei Eimer volle* Wasser zu einem Brunnen.
10	Diesen* Zauberer <u>hörte</u> mit dem* Magie <u>auf</u> ,
11	weil er müde <u>war</u> .
12	Er <u>setzte</u> seinen Zauberhut <u>ab</u>
13	und <u>ging</u> ins Bett.
14	Micky <u>sah</u> den Zauberhut faszinierend* <u>an</u>
15	und <u>nahm</u> ihn.
16	Als er den Zauberhut <u>aufgesetzt hat</u> .
17	<u>fühlt</u> er er* in seinen* Körper voller Wärme und Stolz.
18	Anschließend <u>ging</u> er zu Bese*
19	und <u>zauberte</u> , <u>zauberte</u> , <u>zauberte</u>
20	bis der Bese* lebendig <u>war</u> .
21	Er <u>befahl</u> ihm,
22	er <u>soll</u> Wasser aus einem Teich <u>nehmen</u>
23	und das Wasser in einem Brunne* <u>reinschütten*</u> .
24	Schließlich <u>machte</u> der Bese* ernst.
25	Micky <u>wedelte*</u> seine Finger in der Luft
26	und <u>wurde</u> immer müder,
27	bis er <u>einschlief</u> .
28	Er <u>wachte auf</u> .
29	als er im Wasser <u>war</u> .
30	Der Bese* <u>hat</u> so viel Wasser <u>geholt</u> .

31	so dass* der Kerker voller Wasser <u>war</u> .
32	Er <u>schrie</u>
33	und <u>versuchte</u> den Bese* <u>aufzuhalten</u> .
34	Doch er <u>hat</u> es nicht <u>geschafft</u> .
35	Wütend <u>wurde</u> er
36	und <u>nahm</u> eine Axt,
37	damit er den Bese* <u>töten kann</u> .
38	Doch aus jedem Holzsplitter <u>wurde</u> wieder ein Bese*.
39	1000 Bese* <u>nahm</u> zwei Eimer volle* Wasser.
40	Der Brunne* <u>wird</u> immer mehr.
41	Bald <u>entstand</u> Wasserstrudeln*.
42	Aber der Zauberer <u>war</u> wach
43	und <u>hörte</u> mit aller* <u>auf</u> .
44	The end

Medium	Handytest
Jahrgangsstufe	8
Identifikationsnummer	M011
Pseudonym	Oskar

	Text (182 Wörter)
1	Handy
2	Meine Oma <u>bittet</u> mich um Hilfe.
3	Sie <u>hat</u> ein neues Handy <u>bekommen</u> .
4	Sie <u>muss</u> für PIN- Eingeben* ihre Geheimzahl in Tastatur <u>eingeben</u> .
5	Damit <u>kann</u> sie das Handy <u>öffnen</u> .
6	Das Telefon- Symbol* <u>bedeutet</u> Anrufen
7	und <u>abgelegt</u> es Telefon Anruf <u>beenden</u> oder An- und Abschalten.
8	Die Nummer auf das* Handy <u>kann</u> sie für PIN*
9	und Telefonnummer <u>eingeben</u> .
10	Die* 3- eckige* Symbolen* <u>ergeben</u> sich für Empfangssignalstärke.
11	Der* Batterie- Symbol* <u>steht</u> für Akkuladezustand,
12	wenn der Akku wenig leer <u>ist</u> ,
13	dann <u>zeigt</u> es sich,
14	dass Handy bald leer <u>ist</u> .
15	Das Buch- Symbol* <u>steht</u> für Telefonbuch,
16	damit <u>kann</u> sie Telefonnummer von ihre Freund/innen* <u>speichern lassen</u> .
17	So <u>kann</u> sie einfach eine ihre* Freund/innen* <u>klicken</u>
18	und dann <u>anrufen</u> .
19	Sie <u>kann</u> mit Brief- Symbol* das* SMS <u>empfangen</u> .
20	Das fliegende SMS- Symbol* <u>schickt</u> sie das* SMS ab.
21	Mit Organizer <u>kann</u> sie Termine in ihr* Kalender <u>eintragen lassen</u> .

22	<u>Ist</u> auch große Vorteil für sie,
23	weil sie <u>ist</u> alt.
24	Mit Handy <u>kann</u> man <u>fotografieren</u> .
25	Dazu <u>braucht</u> man Kamera- Symbol*.
26	Mit Schlüssel-Symbol* <u>kann</u> sie das <u>einstellen lassen</u> .
27	Gut, dass sie Handy <u>gekauft hat</u> .
28	Da <u>kann</u> ich ihr SMS <u>schicken</u> .
29	The End
30	That`s all folks

Medium	Balance
Jahrgangsstufe	9
Identifikationsnummer	M011
Pseudonym	Oskar

	Text (346 Wörter)
1	Irgendwo im Weißen <u>schwebte</u> eine schwarze Platte in der Luft.
2	Die schwarze Platte <u>war</u> weit, weit weg von den Menschen.
3	Auf der schwarzen Platte <u>standen</u> 5 Männer im Kreis.
4	Die Männer <u>hatten</u> weiße Haut und kahles* Köpfe.
5	Ihre Augen <u>waren</u> nicht Augen,
6	sondern sie <u>waren</u> Knöpfe.
7	Sie <u>trugen</u> schwarze Stoffmantel*
8	Jeder <u>hatte</u> bestimmte Nummer auf dem Rücken der schwarze Stoffmantel.
9	Auch <u>waren</u> ihre Hosen und Schuhe schwarz.
10	Das <u>waren</u> Phantom-Menschen.
11	Die Phantom-Menschen <u>lebten</u> einsam irgendwo im Weißen.
12	Viele Menschen <u>haben</u> Angst vor Phantom-Menschen.
13	Am Morgen <u>wachten</u> die Phantom-Menschen im Kreis in der Mitte von der schwebende*, schwarze Platte.
14	Immer <u>ging</u> einer einen Schritt vor, abwechselnd.
15	Warum?
16	Sie <u>mussten</u> den Balance der schwarze* Platte <u>halten</u> .
17	Sie <u>machten</u> das solange
18	bis jeder am Rand der Platte <u>waren</u> .
19	Anschließend <u>holten</u> jeder aus ihre Stoffmanteln* eine Metallstab <u>heraus</u> .
20	Dann <u>zogen</u> sie jede Metallstab lang
21	und sie <u>wurden</u> zu Angel.
22	Alle <u>warfen</u> die Angelschnur gleichzeitige* in die weiße Tiefe.
23	Aber nur einer <u>hat</u> etwas Schweres <u>gefischt</u> .
24	Er <u>zog</u> eine schwere Musikbox <u>heraus</u> .
25	Die restige* 4 Männer <u>rannten</u> schnell zu* Gegenseite der Musikbox,

26	um den* Balance der Platte zu <u>halten</u> .
27	Der Herausfischer <u>hatte</u> keine Ahnung,
28	wie man den* Musikbox <u>einschaltet</u> .
29	Und <u>versuchte</u> vergebens den* Musikbox <u>anzumachen</u> .
30	Der andere Phantom-Mann <u>ging</u> zu Musikbox und der Herausfischer zurück zu Gruppe an der Gegenseite.
31	Endlich <u>schaffte</u> der 2. Phantom-Mann den* Musikbox <u>anzumachen</u> .
32	Aus der Musikbox <u>erläuterte</u> * eine wunderschöne Melodie.
33	Wieder <u>wurde</u> ein Phantom-Mann aus reine* Neugier <u>gewechselt</u> .
34	Einer in der Gruppe <u>wurde wütend</u> ,
35	weil er auch den Musikbox <u>anfassen wollte</u> .
36	Er <u>rannte</u> zu Musikbox.
37	Der Platte <u>verlor</u> Gleichgewicht*
38	und <u>kippte</u> wild hin und her.
39	Die Gruppe <u>versuchte</u> verzweifelt
40	den Platte ins Gleichgewicht zu <u>bringen</u> .
41	Der Egoist <u>saß</u> auf der Musikbox
42	und <u>rutschte</u> hin und her.
43	Nach und nach <u>starb</u> einer,
44	weil einer ins endlose weiße Nichts <u>gefallen</u> .
45	Aber der Vorletzte <u>wurde</u> von der* Egoist <u>runtergestoßen</u> .
46	Zum Schluss <u>stand</u> der Egoist auf der rechte Seite
47	und die Musikbox auf der linke* Seite.
48	So <u>wird</u> die Platte in der Gleichgewicht <u>gehalten</u> .
49	Wenn der Egoist rüber zu Musikbox <u>geht</u> ,
50	dann <u>wird</u> das Gleichgewicht <u>verschwinden</u>
51	und der Egoist <u>stirbt</u> .

ROBERT – M015

Medium	Lambert, der kleine Löwe
Jahrgangsstufe	6
Identifikationsnummer	M018
Pseudonym	Robert

	Text (332 Wörter)
1	Ein Vogel <u>fliegt</u> mit dem Sack bis auf Wiese.
2	Dieses Sack <u>ist</u> viel kleine Tiere.
3	Dann <u>fliegt</u> ein Vogel mit dem Sack bis auf Wiese.
4	Dieses Sack <u>ist</u> am kleinsten Löwe.
5	Die Löwe <u>ist</u> Lambert.
6	Er <u>ist</u> männlich.
7	Er <u>geht</u> zum große* Tier.
8	Er <u>mag</u> zusammen mit dem große Tier.
9	Später <u>schaut</u> er viele kleine Tiere.
10	Viele kleine Tier <u>spielen</u>
11	und <u>lachen</u> viel.
12	Er <u>will</u> auch dabei <u>spielen werden</u> .
13	Dann <u>ärgerten</u> viele kleine Tiere auf Lambert.
14	Er <u>ist</u> traurig.
15	Er <u>wird</u> große Tier <u>gehen</u> .
16	Er <u>ist</u> noch zusammen von große Tier.
17	Er und große Tier <u>sitzen</u> auf Wiese neben viele Baum.
18	Beide <u>werden spielen</u> von Spaß.
19	Er <u>freut sich</u> bisschen*.
20	Er, große Tier, weibchen* Tier* und große Tiers <u>schlafen</u> zusammen auf Wiese.
21	Lambert <u>wird</u> groß.
22	Er <u>hat</u> schon männlich.
23	Er <u>sitzt</u> auf Wiese neben See.
24	Er <u>schaut</u> an See von Wasser.
25	Ein weibchen* Tier* <u>sieht</u> an Lambert.
26	Sie <u>wird</u> wütend.
27	Sie <u>rennt</u> zu Lambert.
28	Sie <u>hat</u> ihr Kopf auf Lambert sein Po.
29	Er <u>wird fallen</u> auf See von Wasser.
30	Er <u>schwimmt</u> im See.
31	Er <u>lacht</u> bisschen*.
32	Sie <u>lacht</u> sehr viele*.
33	Auch <u>lachen</u> Alle*.

34	Er <u>hat</u> nicht schlimm,
35	weil es viele Spaß.
36	Später <u>schläft</u> er.
37	Und <u>schlafen</u> Alle* auch auf Wiese.
38	Es <u>hat</u> sehr nacht*.
39	Von Vollmond <u>ist</u> an Himmel.
40	Er <u>schläft</u> sehr.
41	Er <u>war</u> sehr schön.
42	Plötzlich <u>kommt</u> Wolf.
43	Dieses <u>ist</u> Wolf sehr böse und gefährlich.
44	Wolf <u>ist</u> sein Zähne <u>scharf</u> .
45	Wolf <u>schriet</u> * auf dem Berg.
46	Plötzlich <u>hat</u> Lambert <u>hören</u> von Wolf.
47	Aber <u>hören</u> Allen* nichts von Wolf.
48	Wolf <u>kommt</u> auf große* Tier.
49	Größe* Tier <u>schläft</u> noch auf Wiese.
50	Wolf <u>beißt</u> auf große *Tier.
51	Alle <u>schoehen</u> * schon sehr viele .
52	Alle <u>wird</u> sehr angst*.
53	Auch <u>wird</u> Lambert sehr angst*.
54	Größe Tier <u>hat</u> auf Berg von Wolf <u>folgen</u> .
55	Lambert <u>hat</u> sehr mutig.
56	Dann <u>beißt</u> er auf Wolf,
57	Wolf <u>fällt</u> sehr tief von Berg.
58	Wolf <u>wird</u> sehr angst*.
59	Lambert <u>schafft</u> sehr.
60	Alle <u>hat</u> auf Lambert Prise*!
61	Alle <u>freuen uns</u> sehr froh auf Lambert.
62	Lambert <u>ist</u> sehr slotz*.
63	Lambert <u>hat</u> auch sehr froh.
64	The End

Medium	Der Zauberlehrling
Jahrgangsstufe	7
Identifikationsnummer	M018
Pseudonym	Robert

	Text (313 Wörter)
1	Der Zauberlehrling
2	von Walt Disney nach der Ballade
3	Von Johann W. von Goethe
4	Es <u>war</u> einmal ein Zauberer
5	und er <u>wohnte</u> in* kleine* Schloss.
6	Auch Micky <u>wohnte</u> sie*,
7	aber <u>arbeitete</u> hart,
8	weil er Wasser viel <u>holt</u> .
9	Der Zauberer <u>hexte</u> ein* Kugel,
10	dann <u>wird</u> es Rausch*,
11	später <u>wird</u> Schmetterling.
12	Micky <u>verschütteltet*</u> mit dem Eimer in große Schüssel,
13	als er <u>hörte</u> sehr laut.
14	Die Rausch* des Schmetterling <u>war</u> sehr laut,
15	dann <u>löste</u> sie leer.
16	Micky <u>seufzte</u> .
17	Zauberer <u>ging</u> weg.
18	Und <u>ging</u> er seine* Lehrling.
19	Dann <u>blickte</u> er ein* blaue* Zylinder.
20	Er <u>wollte</u> die* blaue* Zylinder <u>probieren</u> .
21	Das <u>hexte</u> er
22	<u>klapp*</u> .
23	Mutig <u>hexte</u> er ein* Bese*,
24	es <u>kommt</u> bisschen,
25	nochmeel* <u>hexte</u> er es,
26	es <u>komnte*</u> bisschen.
27	Nochmal <u>hexte</u> er es vielmal.
28	Das <u>war</u> knapp.
29	Nochmal <u>hexte</u> er
30	Bese* <u>bekam*</u> 2 Areme.
31	Micky <u>ging</u> ,
32	aber Bese* <u>folgte</u> ihn*,
33	wo er <u>zeigte</u> es.
34	Bese* <u>war</u> klar.
35	Bese* <u>arbeitete</u> mit dem Eimer <u>mit</u> .
36	Micky <u>war</u> faul

37	und <u>saß</u> auf dem Sessel,
38	froh zu <u>singen</u> .
39	Später <u>wurde</u> er müde
40	und <u>schief</u> tief.
41	Bese* <u>verschüttelte</u> * weiter, aber nie fertig.
42	Micky <u>spürte</u> * das kalte Wasser,
43	dann <u>wusch</u> er <u>wach</u> ,
44	<u>schockte</u> * er,
45	weil Bese* weiter <u>machte</u> , nie fertig.
46	Micky <u>schrei</u> * Bese*:
47	„Stooop*.“
48	Bese* <u>machte</u> immer weiter.
49	Micky <u>schrei</u> * Bese*:
50	„Das <u>ist</u> Hochwasser.“
51	Micky <u>nimm</u> * großen* Axt
52	und <u>schlugt</u> * Bese*.
53	Bese* <u>war</u> sehr kaputt.
54	Micky <u>sagte</u> :
55	„Puuuuhh*.“
56	Nochmal <u>hexete</u> * Bese* 30 Bese*.
57	Besen* <u>arbeitete</u> mit dem Eimer sehr weiter, aber nie fertig.
58	Micky <u>schrei</u> * sehr.
59	Das Hochwasser <u>war</u> sehr hoch.
60	Er <u>versuchte</u> mit dem Eimer draußen <u>verschütten</u> *, aber nicht knapp.
61	Micky <u>schwimmte</u> * im* Hochwasser <u>weiter</u> ,
62	als Zauberer <u>kam</u>
63	und <u>seufzte</u> ,
64	fest zu <u>hexen</u> ,
65	Das* Wasser <u>war</u> weg.
66	Micky <u>sagte</u> * Zauberer:
67	„ Enetschuldi-ung*,
68	ich <u>hexete</u> * falsch.“
69	Zauberer <u>war</u> sehr wütend.
70	er * <u>gibt</u> ihm Zylinder*,
71	Zauberer <u>nimm</u> es grob.
72	Micky <u>gibt</u> ihm Bese*.
73	Zauberer <u>sagte</u> ihm:
74	Raus, du <u>musst arbeiten</u> .“
75	Micky <u>ging</u> langsam.
76	Zauberer <u>schlug</u> mit dem Bese* <u>zu</u> Micky,
77	dann Micky <u>lief</u> * <u>weg</u> .

Medium	Handytest
Jahrgangsstufe	8
Identifikationsnummer	M018
Pseudonym	Robert

	Text (167 Wörter)
1	Eine alte Frau <u>weiß</u> * nicht genau ein neues Handy.
2	Ich <u>will</u> sie ein neues Handy <u>unterschützen</u> *
3	und <u>erkläre</u> sie.
4	- SMS <u>empfangen</u> :
5	Mein Freund <u>schickt</u> mir eine SMS,
6	dass er mich irgendwo <u>treffen will</u> .
7	- Organizer:
8	Ich <u>schreibt</u> * Termie* für Arzt und Training....*
9	- Alarm:
10	Sie <u>sind</u> für Schlaf* wie Wecker.
11	- PIN <u>eingeben</u> :
12	Sie <u>ist</u> für Dieb keine Chance.
13	- <u>Anrufen</u> :
14	Ich <u>will</u> z.B. meine Mutter <u>anrufen</u> ,
15	dann <u>nimmt</u> * ich das Handy
16	und <u>rufe</u> sie <u>an</u> .
17	- Anruf <u>beenden</u>
18	An- und Ausschalten:
19	Ich <u>will</u> Anruf <u>beenden</u> ,
20	dann <u>schalte</u> ich Anruf <u>aus</u> .
21	- Telefonnummer <u>eingeben</u> :
22	Ich <u>bekommee</u> * Notruf,
23	dann <u>will</u> ich Polizei <u>anrufen</u> .
24	Ich <u>gebe</u> Telefonnummer <u>ein</u> : 110.
25	- Stärke des Empfangssignals:
26	Wie sehr laut oder leise.
27	- Akku-ladezustand*:
28	Wie <u>verbraucht</u> Akku:
29	voll oder leer.
30	- Telefonbuch <u>benutzen</u> :
31	Meine Kontakte <u>schreibe</u> ich Telefonbuch.
32	Ich <u>kann</u> sie für Anruf <u>benutzen</u> .
33	- Ich <u>schicke</u> meine Freund eine SMS,
34	- dass ich ihn irgendwo <u>treffen will</u> .
35	- Kamera:
36	Ich <u>will</u> Foto <u>machen</u> .

37	dann ich das Handy,
38	dann <u>fotoiert</u> *
39	Foto <u>machen</u> .
40	- Tatensperre*:
41	Sie <u>macht</u> nichts Akku <u>verbrauchen</u> .
42	aber sie <u>spare</u> * sehr gut Akku.

Medium	Balance
Jahrgangsstufe	9
Identifikationsnummer	M018
Pseudonym	Robert

	Text (262 Wörter)
1	Auf schwebende schwarze Platte im Himmel <u>standen</u> die fünf Männer,
2	die das komische Gesicht wie Horror und voll schwarze Mantel <u>waren</u> .
3	Die fünf Männer <u>standen</u> mitten des schwebende schwarze Platte.
4	Sie <u>gingen</u> bisschen langsam bis zum Rand der schwebende schwarze Platte.
5	Dann <u>sahen</u> sie <u>runter</u> .
6	Sie <u>trugen</u> mit dem Angeln.
7	Sie <u>werfen</u> Angeln <u>runter</u> .
8	Ein paar* Minute <u>schaffte</u> eine Mann etwas <u>zu angeln</u> .
9	Das <u>war</u> Musik-Box.
10	Es <u>stand</u> auf schwebende schwarze Platte.
11	Sie <u>sahen</u> die Musik-Box seufzend an.
12	Ein Mann <u>probierte</u> die Musik-Box <u>anzuschalten</u> .
13	Ein Mann <u>interessiert</u>
14	an schöne Musik-Box <u>zuhören</u> .
15	Aber andere Männer <u>interessiert</u> nicht an Musik-Box.
16	Er <u>sagte</u> ihn,
17	die Musik-Box <u>wäre</u> bitte weg.
18	Er <u>mag</u> ,
19	die Musik-Box <u>blieb</u> auf schwebende schwarze Platte.
20	Er <u>mag</u> nicht die Musik-Box,
21	es hässliche Musik <u>war</u> .
22	Er <u>will</u> die Musik-Box runter weg.
23	Darum <u>streiten</u> Mann und Mann auf schwebende schwarze Platte.
24	Andere Männer <u>sahen</u> die streitende Männer weiter.
25	Die Platte <u>schwebte</u> stark tief und auch hoch.
26	Ein paar Männer <u>fiel</u> <u>runter</u> .
27	Aber die Musik-Box <u>war</u> knapp <u>runterfielen</u> .
28	Die Musik-Box <u>stand</u> auf Rand der schwebende schwarze Platte.
29	Alle Männer <u>fiel</u> <u>runter</u> .

30	Ein Mann <u>tretete</u> auf Mann,
31	weil er ihn <u>hasste</u> .
32	Auch Mann <u>fiel</u> <u>runter</u> .
33	Dann <u>stand</u> ein Mann auf schwebende schwarze Platte allein.
34	Ein Mann <u>stand</u> allein rechts auf Platte.
35	Die Musik-Box <u>stand</u> links auf Platte.
36	Er <u>konnte</u> nicht zu links <u>gehen</u> ,
37	weil er zu links <u>gang</u> .
38	dann <u>schwebte</u> Platte links tief.
39	Darum <u>konnte</u> er nicht zu links <u>gehen</u> .
40	Er <u>stand</u> rechts Platte
41	immer laufende Zeit zu <u>bleiben</u> .
42	Er <u>will</u> der schöne Musik-Box weiter <u>zuhören</u> .
43	Er <u>hörte</u> die schöne Musik-Box immer weiter laufende Zeit zu.

Ruth – M012

Medium	Pingu geht zum Angeln
Jahrgangsstufe	5
Identifikationsnummer	M012
Pseudonym	Ruth

	Text (261 Wörter)
1	Die* Pingu
2	Es <u>war</u> einmal ein Pinguin
3	und der <u>hieß</u> Momo.
4	Momo <u>ruschte</u> * von Berg nach unten
5	und <u>sang</u> mit.
6	An einem Wasserloch <u>angelte</u> Momo
7	und <u>fand</u> ein kleine* Fisch.
8	Und an der* Haken <u>tat</u> Momo ein* Wasserpflanzen*
9	und <u>Angelt</u> *.
10	Es <u>waren</u> zwei Wasserlöchern*.
11	Am Boden <u>sind</u> * kalten* Eis.
12	Momo <u>ist</u> anderen* linke* Wasserloch.
13	Plötzlich <u>kam</u> das* Seehund
14	(unter dem Wasser an dem linke* Wasserloch)
15	und <u>fraß</u> das * Wasserpflanzen*.
16	Dann <u>nam</u> * das* Seehund das* Fisch
17	(als der Momo Fisch <u>gefunden</u> <u>hast</u> *).
18	(Das* Seehund <u>war</u> andere Seite Wasserloch . *
19	Seehund <u>hat</u> das* Haken <u>gezogen</u> .
20	Momo <u>haltet</u> * das* Angel
21	und <u>fang</u> * ein* Fisch
22	(der Fisch <u>war</u> schon <u>tot</u> .)
23	Und <u>freut</u> sich.
24	Momo <u>ist</u> Plötzlich* andere Seite Wasserloch
25	und <u>sah</u>
26	was das* Seehund <u>machte</u>
27	und <u>wurde</u> <u>sauer</u> .
28	Momo <u>macht</u> das Wasserloch <u>zu</u> .
29	Andere Seite <u>schwimmt</u> das* Seehund.
30	Momo <u>hat</u> das* Schnur und das* Wasserpflanzen.
31	Vorne am* Schnur <u>ist</u> Wasserpflanzen*.
32	Seehund <u>sah</u> das
33	und <u>ging</u> zu Wasserpflanzen.

34	Momo <u>zieht</u> ,
35	Seehund <u>ging</u> .
36	Momo <u>macht</u> sofort das Wasserloch <u>zu</u> .
37	und* <u>lachte</u> .
38	Seehund <u>wollte</u> das Wasserloch <u>wegmachen</u>
39	damit er in das Wasser <u>kommt</u> .
40	Aber leider <u>hat</u> er nicht <u>geschafft</u> .
41	Momo <u>lachte</u> laut.
42	Aber das* Seehund <u>versuchte</u> nochmal*.
43	plötzlich* <u>verletzt</u> * er sein* Arm
44	und <u>heulte</u> .
45	Momo <u>lachte</u> nicht mehr,
46	sondern <u>heul</u> * auch.
47	Er <u>machte</u> Wasserloch <u>weg</u> .
48	Seehund <u>freute</u> sich
49	und <u>schwimmt</u> in das Wasser.
50	Und <u>fand</u> ein* große* Fisch,
51	<u>gab</u> den Momo.
52	Er <u>freute</u> sich so sehr,
53	weil er erste* Mal große* Fisch <u>gesehen habe</u> *!
54	Momo <u>gab</u> den* Seehund Wasserpflanzen.
55	Momo und das* Seehund <u>freute</u> * sich SEHR*!
56	Es <u>war</u> SCHÖN*!!! MIT MOMO UND DAS* SEEHUND

Medium	Lambert, der kleine Löwe
Jahrgangsstufe	6
Identifikationsnummer	M012
Pseudonym	Ruth

	Text (447 Wörter)
1	Schafenhof*
2	Der Storch* <u>fliegt</u> mit einen Sack in Mund zu* Schafenhof*
3	und <u>macht</u> den Sack <u>auf</u>
4	und da <u>waren</u> 6 süßen kleinen Babys Schäfe*.
5	Alle kleinen süßen Babys <u>laufen</u> zu Müttern
6	und eine Mutter <u>steht</u> vorne als die anderen
7	und die Mutter <u>freut</u> sich
8	und <u>denkt</u> *
9	dass die Babys Schafe* zu sie <u>kommen</u> *
10	obwohl sie nicht zu die Mutter <u>kommen</u> *
11	sondern zu anderen Mütter
12	und die Mutter die vorne <u>steht</u>

13	<u>weint.</u>
14	weil die Babys nicht zu sie <u>kommen.</u>
15	Danach <u>wollte</u> der Storch* den Sack hinein <u>schauen.</u>
16	weil vielleicht <u>ist</u> ja übrigen Schafen* drinnen.
17	Aber es <u>war</u> keinen Schafen* übrig, nur die kleine süße Löwe.
18	Der Storch* <u>wundert sich</u> *
19	Weil die Löwe <u>passt</u> nicht zu den Schafen
20	Und der Storch* <u>schaut</u> den Buch zu
21	wo der Löwe <u>gehört.</u>
22	Während der Storch* den Buch <u>anschaut,</u>
23	<u>geht</u> die Löwe zu die Mutter
24	(die <u>geweint hat</u>)
25	und die beiden <u>kuscheln</u> sich.
26	Und der Storch* <u>erschreckt sich,</u>
27	weil der Löwe eigentlich in Afrika <u>gehört</u>
28	und <u>wollte</u> schnell den Löwe <u>nehmen.</u>
29	Während die beiden <u>kuscheln.</u>
30	Er <u>wollte</u> es,
31	aber die beiden <u>wollen</u> es nicht.
32	Deshalb <u>ist</u> er <u>geflogen.</u>
33	Am nächsten Tag <u>spielen</u> die kleinen süßen Babys.
34	Schafen* und der Löwe <u>will</u> ungebengt* gerne <u>mitspielen.</u>
35	er <u>läuft</u> schnell zu den Schafen.
36	Die Schafen* <u>lachten</u> ihn <u>aus.</u>
37	Der Löwe <u>ist</u> <u>traurig</u>
38	und <u>geht</u> langsam zu ihre Mutter <u>zurück</u>
39	und <u>weinte.</u>
40	Am nächsten Tag <u>spielten</u> die kleine* Schafen* wie kämpfen*
41	und da <u>wollte</u> der Löwe auch <u>mit machen*</u>
42	und er <u>ging</u> zu ihm.
43	Er <u>wollte</u> mit dem Schafen* <u>kämpfen</u>
44	doch <u>hat</u> er <u>verloren</u>
45	und <u>hat</u> ich <u>wehgetan</u>
46	und langsam zu ihre Mutter
47	und <u>weinte.</u>
48	Ganz später <u>wurde</u> er ganz größere* Löwe
49	und kräftig <u>sah</u> er <u>aus.</u>
50	Er <u>wollte</u> auf den See Wasser <u>trinken</u>
51	und der süßen kleinen Babys <u>wurden</u> größer.
52	Und einer von denen <u>hat</u> auf den Löwen den Hinten* <u>aufgetreten*</u>
53	und der Löwe auar* sauer,
54	weil er Nass* <u>ist.</u>

55	In eine Nacht <u>haben</u> alle Schafen*und der Löwe auch.
56	Auf einmal <u>jeugt*</u> der Wolf
57	und alle <u>schlafen</u> außer Löwe
58	und der Löwe <u>hat</u> Angst
59	und <u>zittert</u> es.
60	Der Wolf <u>hat</u> die Mutter den Löwe den Bein <u>gebissen</u>
61	und die Mutter <u>wachte auf</u>
62	und <u>schreit</u> laut.
63	Alle anderen Schafen* <u>haben</u> hinter den Bäumen <u>versteckt *</u>
64	Und die Mutter von Löwe <u>läuft</u>
65	und der Wolf <u>verfolgt</u> ihn.
66	Der Löwe <u>hat</u> immer noch angst*.
67	Auf Einmal* <u>war</u> er ganz <u>sauer</u>
68	Und <u>hat</u> keine Angst mehr.
69	und* <u>läuft</u> zu ihre Mutter
70	und <u>schreit</u> .
71	Der Wolf <u>hort*</u>
72	und <u>hat</u> Angst.
73	Und die Mutter <u>ist gelaufen</u> zu den anderen Schafen.
74	Der Löwe <u>schubste</u> den Wolf aus dem Tiefe* Berg.
75	Er <u>ist hingefallen*</u>
76	und <u>hängen geblieben</u> .
77	Alle Schafen* <u>haben</u> den Löwe <u>hochgetragen</u>
78	under* <u>war</u> so stolz.
79	☺
80	Ein schöne Geschichte!

Medium	Der Zauberlehrling
Jahrgangsstufe	7
Identifikationsnummer	M012
Pseudonym	Ruth

	Text (522 Wörter)
1	Der Zauberlehrling
2	Es <u>war</u> einmal eine Zauberin.
3	Diese Zauberin <u>lebte</u> in einen* großen* Schloss.
4	die* Zauberin <u>konnte</u> sehr gut <u>zaubern</u> .
5	Sie <u>war</u> groß,
6	<u>hat</u> einen langen Mantel <u>an</u> .
7	Ein* Hut, die* mit Sternen und Mond drauf <u>sind</u> .
8	<u>hatte</u> sie auf der* Kopf <u>an</u> .
9	Micky <u>war</u> klein

10	und <u>musste</u> immer der Eimer <u>tragen</u> .
11	die Eimern* <u>waren</u> Wasser drin*.
12	Der Brunnen <u>war</u> draußen,
13	Micky <u>musste</u> dort von der* Brunen* bis zum Schloss <u>tragen</u> .
14	In großen* Schloss <u>war</u> ein große* Gefäß
15	<u>musste</u> er Wasser <u>reintun</u> *.
16	Der Micky <u>war</u> mit den Eimern in * Schloss.
17	Danach <u>blickte</u> Micky,
18	dass die Zauberin <u>zauberte</u> .
19	Es <u>waren</u> so viele Farben.
20	Mit offenden* Mund <u>blieb</u> er <u>stehen</u> .
21	Die Zauberin <u>gähnte</u>
22	und <u>legte</u> ihr* Hut auf den Tisch.
23	Mit langsamerde* Schritte <u>ging</u> sie ins Bett.
24	Micky <u>nahm</u> schnell den Hut
25	und <u>setzte</u> <u>auf</u> sein Kopf mit fester* Grinsmund*.
26	Er <u>zauberte</u> den* Besen,
27	<u>zauberte</u> .
28	<u>zauberte</u> .
29	So viele Farben <u>war</u> der Besen,
30	als Micky <u>zauberte</u> .
31	Plötzlich <u>kam</u> Besen zu Micky.
32	Glücklich <u>sang</u> er
33	und <u>zeigte</u> den* Besen,
34	wie man den Eimer <u>trägt</u> .
35	Auf einmal <u>hatte</u> der Besen zwei Arme
36	und <u>trag</u> * den* Eimer.
37	Als der Besen den Eimern* <u>trag</u> *.
38	<u>zeigte</u> Micky ihn*,
39	wo der Brunen* <u>ist</u> .
40	Der Besen <u>machte</u> den Eimer voll
41	und <u>ging</u> zu den* Gefäß ins* Schloss.
42	Micky <u>war</u> so glücklich,
43	dass der Besen auch <u>konte</u> *,
44	deshalb <u>sang</u> er
45	und <u>saß</u> mit glückliches* Gesicht in* Sessel.
46	Der Besen <u>ging</u> mehr als tausend mal* von* der* Brunen* zu den* Gefäß.
47	Als er hin und her <u>ging</u> .
48	<u>schlief</u> Micky <u>ein</u> .
49	Das Wasser von den* Gefäß <u>war</u> viel zu viel.
50	Es <u>lief</u> von den * Gefäß <u>herunter</u> .
51	Das* Boden <u>war</u> ganz viel Wasser.

52	Micky <u>wachte</u>
53	und <u>fiel</u> in das Wasser an* Boden.
54	Er <u>schrake</u> .*
55	Es <u>sah</u> wie Schwimmpool* <u>aus</u> .
56	Der Besen <u>ging</u> immer noch hin und her.
57	Er <u>sagt</u> :
58	„STOP“
59	Aber der Besen <u>ging</u> immer noch hin und her.
60	Micky <u>wurde</u> so sauer.
61	Deshalb <u>nahm</u> er Axt
62	und <u>hackte</u> den Besen.
63	Der Besen <u>war</u> kaputt.
64	Viele Holz- Teile* von der* Besen <u>lag</u> auf der* Boden.
65	Traurig <u>ging</u> Micky <u>weg</u> .
66	Aus den Holz Teile* <u>wurde</u> von einer* Besen*.
67	Es <u>waren</u> tausende Besen.
68	Alle Besen <u>hatten</u> der* Eimern*.
69	Es <u>waren</u> * noch mehr Wasser als vorher.
70	Micky <u>hatte</u> Angst
71	und <u>nahm</u> der* Eimer
72	und <u>schmisste</u> * den* Wasser aus den* Wasser.
73	Aber es <u>ist</u> immer noch zu viel.
74	Danach <u>gab</u> es einen großen Strudel*.
75	Micky <u>fiel</u> in den Sprudel*.
76	Die Zauberin <u>wachte auf</u>
77	und <u>sah</u> den* Wasser.
78	Sie <u>zauberte</u> wütend,
79	dass der* Wasser <u>wegging</u> .
80	Sie <u>zauberte</u> .
81	<u>zauberte</u>
82	und <u>zauberte</u> .
83	Das Wasser <u>ging</u> spurlos <u>weg</u> .
84	Micky <u>lag</u> auf den* Boden mit Zauberin`s* Hut und Besen.
85	Sie <u>guckte</u> ihn ärgerlich <u>an</u> .
86	Micky <u>gab</u> ihn* den Hut.
87	Als er sie* den Hut <u>gab</u> .
88	<u>machte</u> Micky der* Spitze von den* Hut richtig, wie der Hut vorher,
89	als Micky ihn nicht <u>genommen hat</u>
90	<u>aussah</u> .
91	weil der * Spitze von den* Hut <u>war</u> gekippt.
92	Die Zauberin <u>schaute</u> immer noch böse <u>an</u> .
93	Micky <u>wunderte</u>

94	und <u>fiel</u> .
95	dass der* Zauberin den Besen <u>haben* will</u> .
96	Und er <u>versuchte</u> zu lächeln.
97	Zum Schluss <u>nahm</u> er Eimern*
98	und <u>schlich</u> zu den* Brunen*.
99	Als er <u>schlich</u> .
100	<u>schlug</u> die Zauberin den* Besen, Micky`s * Hintern.
101	Micky <u>flog</u> zu den* Brunen*.
102	Ende.

Medium	Handytest
Jahrgangsstufe	8
Identifikationsnummer	M012
Pseudonym	Ruth

	Text (412 Wörter)
1	„Eine alte Frau <u>hat</u> ein neues Handy.
2	Sie <u>bittet</u> dich um Hilfe.“
3	Wenn du das Handy <u>ausgeschaltet hast</u>
4	und <u>willst</u> wieder <u>anschalten</u> ,
5	<u>musst</u> du den PIN <u>eingeben</u> .
6	Falls du dein Handy beim * Ubahn* <u>verloren hast</u> .
7	Dann <u>kann</u> die* Fremde* Leute dein Handy nicht <u>benutzen*</u> .
8	weil du deine eigene PIN <u>weißt</u> .
9	Also, <u>sag</u> niemals die Fremde* deinen PIN!
10	Du <u>willst</u> deinen Sohn <u>anrufen?</u>
11	Dann <u>musst</u> du auf der linken Seite das Symbol „Telefon“ <u>drücken</u>
12	Und <u>heb</u> das Handy ins* Ohr,
13	damit du ihn <u>hören kannst</u> .
14	Wenn du mit telefonieren* fertig <u>bist</u> ,
15	<u>musst</u> du schon schnell auf der rechten Seite das Symbol „ Telefon!“ <u>drücken</u> .
16	damit die Rechnung nicht zu hoch <u>wird</u> .
17	Oben Rechts* des * Bildschirm* <u>siehst</u> du die Stärke des Empfangssignal*
18	immer kleiner <u>wird</u> .
19	Wenn die Stärke des Empfangssignal* immer kleiner <u>wird</u> ,
20	dann <u>heißt</u> es,
21	das du auf den* schlechten* Empfangssignal <u>stehst</u>
22	und deshalb nicht <u>anrufen kannst</u> .
23	Oben links des Bildschirm* <u>siehst</u> du den Akku- Ladezustand.
24	Das <u>heißt</u> ,
25	wenn die* Akku-Ladezustand immer kleiner <u>wird</u> ,
26	<u>musst</u> du den* Akku- Ladekabel <u>benutzen*</u> ,

27	damit es dann nicht ganz* Akku leer <u>ist</u> .
28	Sonst <u>kannst</u> du den* Handy nichts* <u>benutzen</u> .*.
29	Du <u>drückst</u> die Menü- Taste,
30	dann <u>stehst</u> du Telefonbuch
31	und da <u>kannst</u> du <u>schauen</u>
32	wie viele Freunde du <u>hast</u>
33	und mit wen* du befreundest* <u>bist</u> .
34	Wenn du deiner gehörlose *Enkeln* etwas <u>sagen willst</u> .
35	<u>musst</u> du sie einen* SMS <u>schreiben</u> .
36	weil sie sonst beim telefonieren* nichts <u>versteht</u> .
37	Du <u>findest</u> SMS sender* bei Menü- Taste.
38	Wenn du SMS <u>empfangen hast</u> ,
39	<u>klickst</u> du einfach in der* Mitte.
40	Danach <u>kannst</u> du die Antwort von deiner gehörlose* Enkeln* <u>zeigen</u> .
41	<u>kannst</u> du Foto machen durch Menü- Taste,
42	<u>siehst</u> du den* Symbol „Foto“,
43	<u>klickst</u> du das dann
44	<u>klickst</u> du ganz langsam in der*Mitte.
45	Wenn du schnell <u>machst</u> ,
46	<u>ist</u> die* Bild verschwommen.
47	Du <u>kannst</u> die* Kalender durch Organizer <u>gucken</u> .
48	und deinen* Termine in Kalender <u>notieren</u> .
49	Falls deine Wecker kaputt <u>ist</u> ,
50	<u>kannst</u> du durch Menü- Tasten* Alarm <u>einstellen</u>
51	und du <u>sollst</u> doch den* unter deine Kissen <u>stellen</u> .
52	damit du <u>hören kannst</u> *,
53	wenn er <u>lingelt</u> .
54	Wenn du deine Handy <u>sperren willst</u> ,
55	<u>kannst</u> du Tastensperre <u>machen</u> .
56	Zuerst in der Mitte <u>drücken</u>
57	und danach schnell das Symbol „Stern“ <u>klicken</u> .
58	Wenn du zwei verschiedenen* Nützer* <u>hast</u>
59	und du <u>weißt</u> nicht;
60	welche deine Enkeln* <u>haben will</u> .
61	Du <u>kannst</u> sie MMS mit Bild von zwei (<i>unleserlich: Mützen?</i>) Bilder,
62	inden* du sie <u>fotografiert hast</u>
63	deine Enkeln* <u>schicken</u> .
64	Das <u>kostet</u> mehr.
65	Aber du <u>kannst</u> das <u>gebrauchen</u> .
66	wenn du wirklich <u>brauchst</u> !
67	Ich <u>hoffe</u> ,
68	du <u>verstehst</u> es

69	und <u>kann</u> es gut <u>umgehen</u> .
70	Das <u>braucht</u> Zeit.

Medium	Balance
Jahrgangsstufe	9
Identifikationsnummer	M012
Pseudonym	Ruth

	Text (213 Wörter)
1	Auf einer viereckige Platte, die in der Luft <u>steht</u> ,
2	<u>stehen</u> fünf Personen,
3	die jedoch alle gleich <u>aussehen</u> .
4	Es <u>steht</u> auch eine Kiste,
5	die Musik <u>macht</u>
6	und keiner <u>weiß*</u> ,
7	was es drinnen <u>ist</u> .
8	Die Platte <u>ist</u> nicht fest <u>gestellt</u>
9	sondern es <u>ist</u> eine Balance Platte.
10	Das <u>heißt</u> also,
11	wenn man sich <u>bewegt</u> bzw. <u>geht</u> ,
12	<u>balanciert</u> das Platte.
13	Bei dieser Situation <u>ist</u> das Teamwork ganz wichtig,
14	denn ohne Teamwork <u>wird</u> jemand aus der Platte <u>hinfallen</u> .
15	Die fünf Personen <u>wollten wissen</u>
16	was in der Kiste <u>ist</u> .
17	Am Anfang <u>hatten</u> die das Teamwork,
18	sodass jeder an der Kiste <u>drankommen kann</u>
19	und damit <u>versuchen</u> zu <u>öffnen</u> ,
20	sodass keiner <u>hinfallen muss</u> .
21	So <u>ging</u> immer weiter,
22	bis einer das Kiste nur für sich <u>haben wollte</u> .
23	Er <u>ging</u> ohne das Teamwork wegen der balancierte Platte.
24	Die anderen <u>mussten</u> wegen ihn mehr <u>daranarbeiten*</u> zu <u>gehen</u>
25	ohne dass der Platte so schräg <u>ist</u> ,
26	sodass alle <u>hinfallen</u> .
27	Der Person, der die Kiste nur für sich <u>haben wollte</u> ,
28	<u>schubte*</u> die anderen aus der Platte,
29	sodass er am Schluss mit der Kiste allein auf der Platte <u>ist</u> ,
30	aber die Kiste <u>stand</u> an der linken Rand.
31	Gegenüber, an der rechten Rand <u>stand</u> dieser Person
32	und <u>konnte</u> sich ja gar <u>nicht bewegen</u> ,
33	denn sonst <u>wird</u> das Platte <u>balanciert</u>

34	und er <u>fällt</u> .
35	Mit dem Teamwork <u>würde</u> das <u>nicht passieren</u> .

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Dissertation zum Thema „Schriftsprache als Zweitsprache - Diagnostik und Förderung der grammatischen Entwicklung in der Schriftsprache bei gehörlosen Schülern mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache“ in der gesetzlichen Frist selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und Zitate sowie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht habe.

Taglaching, den 31.05.2016

Iris Wagener